Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8270891
Centre d'intérêt: 071

Québec (Province) Direction générale du développement pédagogique.

Quelques réflexions sur le développement des enfants de 6 à 12 ans et sur l'incidence des conditions de vie sur leur développement / [Direction générale du développement pédagogique]. -- Ed. provisoire. -- Québec : La Direction, 1981.
iii, 82, [3] p. ; 28 cm.

"A l'intention des enseignants et des parents". Code: 16-4503-02. Bibliogr.: p. [83-85].

ISBN 2-550-04837-7

Cote Dewey: 155.4'24/03q Cote LC: BF/721

Descripteur(s): *Caractéristiques de l'enfant *Développement physique *Développement intellectuel *Développement affectif *Développement social *Adaptation au milieu *Milieu social *Egalité en éducation *Primaire (Niveau)

Identificateur(s) de sujet: *Développement de l'enfant

Le document porte sur les caractéristiques et le développement de l'enfant de six à douze ans envisagés sous divers angles: physique, intellectuel, affectif, social et moral. Dans une première partie, il fait ressortir les aspects les plus importants de l'évolution de l'enfant et montre comment cette évolution est liée à sa maturation biologique. Mais l'enfant vit également en société et l'interaction constante avec le milieu influence son développement. La seconde partie détaille les divers aspects de l'environnement qui affectent le développement de l'enfant et analyse certaines répercussions possibles des conditions de vie sur ce développement.

Tout en étant un processus biologique de maturation, le développement de l'enfant est aussi, en grande partie, un processus continuel d'adaptation. Aussi y a-t-il de plus grands risques que le développement de l'enfant soit moins équilibré s'il vit dans des conditions de vie moins favorables. Un enfant qui vit dans un milieu où, en comparaison des autres, il est plus défavorisé risque de connaître des problèmes de développement, particulièrement en milieu scolaire. Enfin, il faut souligner que les conditions de vie déterminent en grande partie le projet de vie que le jeune commence à se construire dès l'enfance.

Type de document: r
Auteur de l'analyse: ar

EDUQ 8270891

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale
du développement pédagogique

16 – 4503 – 02

DOCUMENT D'INFORMATION

QUELQUES RÉFLEXIONS SUR LE DÉVELOPPEMENT
DES ENFANTS DE 6 À 12 ANS ET SUR L'INCIDENCE
DES CONDITIONS DE VIE SUR LEUR DÉVELOPPEMENT

ÉDITION PROVISOIRE

À L'INTENTION DES ENSEIGNANTS ET DES PARENTS

Décembre 1981

EDUQ 8270891

QUELQUES RÉFLEXIONS SUR LE DÉVELOPPEMENT DES ENFANTS DE 6 À 12 ANS ET SUR L'INCIDENCE DES CONDITIONS DE VIE SUR LEUR DÉVELOPPEMENT

ÉDITION PROVISOIRE

À L'INTENTION DES ENSEIGNANTS ET DES PARENTS

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1981

ISBN 2 – 550 – 04837 – 7

Dépôt légal – quatriéme trimestre 1981
Bibliotheque nationals du Québec.

TABLE DES MATIERES

	Pages
INTRODUCTION	1
1. LE DEVELOPPEMENT PHYSIQUE	5
1.1 La croissance	5
1.2 Les habiletés motrices	6
1.3 L'importance des habitudes et des styles personnels	7
1.4 L'image corporelle et l'estime de soi	8
2. LE DEVELOPPEMENT INTELLECTUEL	11
2.1 Une pensée qui devient logique	11
2.2 Les diverses manifestations de la pensée logique	13
2.3 Une logique à compléter	15
2.4 Les progrès de la pensée représentative	17
A- Le langage	17
B- La représentation mentale et la mémoire	18
C- Le jeu	19
2.5 L'école et les différences individuelles	21
3. LE DEVELOPPEMENT AFFECTIF	23
3.1 L'identification sexuelle	23
3.2 La réussite dans le jeu et le travail	25
3.3 La socialisation des émotions	27

	Pages
4. LE DEVELOPPEMENT SOCIAL	29
4.1 La famille	29
4.2 Les relations entre enfants	33
4.3 Les activités de jeu	34
4.4 L'école: l'apprentissage d'un rôle social	36
5. LE DEVELOPPEMENT MORAL	39
5.1 Une morale "subjective"	39
5.2 Une morale égalitaire	40
5.3 Une morale conventionnelle	42
6. CONDITIONS DE VIE INFLUENCANT LE DEVELOPPEMENT DE L'ENFANT DE SIX A DOUZE ANS	45
6.1 Incidence du milieu économiquement faible sur le développement de l'enfant	45
6.2 Facteurs du milieu, développement cognitif et rendement scolaire	49
7. INCIDENCE SUR LE DEVELOPPEMENT PHYSIQUE	53
7.1 Incidence des conditions de vie sur la santé, la croissance physique et la motricité	53
7.2 Les difficultés qui peuvent être associées à certains retards dans le développement physique	56

	Pages
8. INCIDENCE SUR LE DEVELOPPEMENT INTELLECTUEL	59
8.1 La mesure du fonctionnement intellectuel	59
8.2 Logique, attention et mémoire: plus de ressemblances que de différences	61
8.3 Les styles d'apprentissage et les styles cognitifs: une différence réelle	63
8.4 Le langage	64
9. INCIDENCE SUR LE DEVELOPPEMENT AFFECTIF	67
10. INCIDENCE SUR LE DEVELOPPEMENT SOCIAL ET LE DEVELOPPEMENT MORAL	71
10.1 L'enfant et sa famille	73
10.2 L'enfant et ses pairs	75
CONCLUSION	81
BIBLIOGRAPHIE	

INTRODUCTION

Le ministère de l'Education publie une série de quatre (4) documents qui portent sur le développement des enfants et des adolescents et sur l'incidence des conditions de vie sur leur développement. Ces documents répondent à une recommandation, formulée en 1980, dans l'énoncé de politique du ministère de l'Education "L'école s'adapte à son milieu". Chaque document présente d'abord les caractéristiques du développement de l'enfant pour une période de croissance déterminée: 3-5 ans, 6-12 ans et 12-18 ans. Une brève description de certaines conditions de vie pouvant influencer le développement de l'enfant est ensuite faite et elle est suivie d'une description des incidences de ces facteurs du milieu sur chaque aspect du développement de l'enfant.

D'abord destinés aux enseignants et aux parents de milieux économiquement faibles, il ne fait cependant aucun doute que ces documents apporteront des informations très utiles à tout enseignant ou parent.

Les documents publiés sont les suivants:

- "Quelques réflexions sur le développement des enfants de trois à cinq ans et sur l'incidence des conditions de vie sur leur développement" (code: 16-4503-01);
- "Quelques réflexions sur le développement des enfants de six à douze ans et sur l'incidence des conditions de vie sur leur développement" (code: 16-4503-02);
- "Quelques réflexions sur le développement des enfants de douze à dix-huit ans et sur l'incidence des conditions de vie sur leur développement" (code: 16-4503-03);
- "Des idées d'activités pour soutenir le développement de l'enfant de trois à cinq ans" (code: 16-4503-04).

Ce second document porte sur le développement de l'enfant de six à douze ans et il décrit le développement et les caractéristiques de l'enfant de cet âge sous différents angles: physique, intellectuel,

affectif, social et moral. Cette description permet de faire ressortir les aspects les plus importants de l'évolution de l'enfant durant cette période de six à douze ans, de montrer comment cette évolution de l'enfant est liée à sa maturation biologique.

S'il est important de souligner le caractère biologique et inné de ce développement, pour bien montrer les capacités comme les limites de l'enfant de cet âge, il reste que cet enfant ne se développe pas en vase clos. Il vit dans un milieu et cette interaction constante qu'il a avec son milieu influence son développement. Certains chapitres de ce document visent donc à faire ressortir différents aspects de l'environnement qui influencent le développement de l'enfant et d'autres analysent certaines répercussions possibles des conditions de vie à l'égard du développement de l'enfant.

Les informations contenues dans ce document ne se veulent pas une prise de position définitive sur les questions traitées et n'apportent pas de réponses à toutes les interrogations, particulièrement celles qui concernent l'impact des conditions de vie sur le développement de l'enfant. Espérons tout de même qu'elles sauront contribuer à alimenter la réflexion de ceux qui sont préoccupés par l'épanouissement des enfants et de ceux qui ont à soutenir leur développement.

Ce document a été réalisé par Claude Charbonneau du département de psychologie de l'université de Sherbrooke, en collaboration avec Yvon Dagenais du département de psychologie de l'université de Montréal, et de Normand Gagné et Guy Legault.

Jean-Guy Godbout
Directeur général adjoint

1. LE DEVELOPPEMENT PHYSIQUE

La période de trois à cinq ans était avant tout une période d'expansion motrice.(1) Au plan physique, la période de six à douze ans est moins marquante. Cette période en est une de croissance régulière, sans heurts importants et sans acquisitions surprenantes. En fait, l'enfant devient plus fort, plus résistant, plus habile; il contrôle son corps de mieux en mieux. Il consolide et développe ses acquis antérieurs en s'impliquant dans ses jeux, des sports et des compétitions de tous genres.

1.1 LA CROISSANCE

Au plan de la croissance physique, la période de six à douze ans est le plus souvent caractérisée par un ralentissement dans l'augmentation de la taille et du poids. En moyenne, vers douze ans, les enfants atteignent la taille de 1,40 m et une masse de 35 kg . Ce n'est qu'au seuil de l'adolescence que surviendra une nouvelle période de croissance rapide, accompagnant la puberté. Cependant, chez plusieurs enfants, ce changement dans le rythme de croissance s'amorce déjà vers onze ou douze ans.

C'est dans les proportions du corps que les changements sont les plus remarquables. Le tronc s'allonge et s'amincit. La poitrine s'élargit et perd cette apparence de rondeur qui caractérise les tout-petits. Les bras et les jambes s'allongent, mais restent minces. L'enfant devient encore plus semblable à l'adulte pour ce qui est des proportions entre la grosseur de la tête et celle du corps. La mâchoire et le nez s'élargissent tandis que les cheveux s'épaississent.

---

(1) Voir le document "Quelques réflexions sur le développement des enfants de 3 à 5 ans et sur l'incidence des conditions de vie sur leur développement" (code: 16-4503-01).

Au niveau de la santé, en général, chez l'enfant de six à douze ans, les problèmes sont peu nombreux. Les maladies graves sont rares; le taux de mortalité est plus bas qu'aux autres âges (Bernard, 1975). Par contre, à cause de la fréquentation scolaire, certaines maladies bénignes, comme le rhume, tendent à devenir plus fréquentes.

1.2 LES HABILETES MOTRICES

En ce qui concerne la motricité globale - c'est-à-dire les gestes impliqués dans les activités qui mettent en jeu les grands mouvements du corps - la période de six à douze ans est surtout marquée par une augmentation de la force physique de l'enfant et de la vitesse de ses mouvements. A cet âge, il améliore considérablement ses habiletés dans divers types d'exercices exigeant une certaine endurance, la gymnastique et la natation, par exemple. En même temps, ses réflexes deviennent encore plus rapides qu'à la période précédente et il tend à en exploiter toutes les possibilités dans divers jeux, notamment les jeux de balles et de ballons. Dans l'ensemble, les gestes de l'enfant deviennent plus harmonieux. Il manifeste une coordination et un contrôle de plus en plus complets des différents mouvements de son corps et de ses membres. Divers sports, comme le tennis ou le badminton, et divers jeux d'adresse, comme le saut à la corde, lui deviennent donc accessibles.

Par ailleurs, la motricité fine - c'est-à-dire les gestes impliqués dans les activités qui font intervenir la coordination de l'oeil et de la main - continue de s'améliorer. La précision et le contrôle de l'enfant sur ses petits mouvements, qui étaient encore très rudimentaires à la période précédente, atteignent ici un niveau de perfectionnement relativement élevé: les bricolages et les dessins des enfants de cet âge en sont une manifestation assez frappante. L'enfant de six à douze ans a de moins en moins d'efforts à fournir au niveau de la motricité fine. Par conséquent, son intérêt à faire des manipulations, juste pour le plaisir de les faire, qui était une caractéristique importante de la période précédente, tend à disparaître. Au contraire, la motricité fine

s'intègre le plus souvent dans des activités dirigées vers un but, comme créer un objet qui est beau ou qui représente bien la réalité. Dans ce contexte, les diverses manipulations ne sont plus un objectif en soi mais plutôt un moyen d'atteindre le but fixé.

Finalement, le processus de latéralisation - c'est-à-dire l'apparition progressive d'une dominance d'un côté du corps sur l'autre -, qui n'était que très globalement amorcé avant six ans, se poursuit et tend à se compléter au cours de cette période de six à douze ans. L'enfant apprend à reconnaître son côté dominant en toutes sortes de situations: il découvre avec quel oeil il préfère regarder dans une lunette d'approche, avec quelle oreille il cherche à écouter un petit bruit, avec quelle main il aime à lancer une balle, avec quel pied il donne les meilleurs coups sur un ballon... La grande diversité des jeux auxquels il s'adonne, des sports qu'il pratique, des passe-temps auxquels il s'intéresse lui fournissent toutes les occasions souhaitables pour exercer ses membres dominants et réaliser une latéralisation de plus en plus assurée.

1.3 L'IMPORTANCE DES HABITUDES ET DES STYLES PERSONNELS

Au niveau du développement physique, la tendance naturelle de tout enfant, entre six et douze ans, est donc de renforcer sa motricité globale et de perfectionner sa motricité fine. Toutefois, à cet âge, plusieurs facteurs personnels conditionnent le rythme, l'harmonie et le niveau de perfectionnement atteint. Il peut en résulter quelques différences d'un enfant à l'autre.

Ainsi, les habitudes de vie et la motivation pour l'exercice jouent un rôle non négligeable quand il s'agit d'améliorer la vitesse d'exécution et le contrôle d'un mouvement ou de développer l'endurance. De la même façon, les activités choisies ainsi que le niveau de maîtrise de son propre corps, varient selon que l'enfant tend ou non à être intrépide, casse-cou ou meneur, par exemple. Parallèlement, la curiosité intellec-

tuelle et la débrouillardise poussent certains enfants plus que d'autres à multiplier leurs activités motrices.

La période de six à douze ans en est aussi une où différentes habitudes risquent d'affecter la condition physique générale: certains enfants s'habituent à ne pas assez se reposer; d'autres entretiennent une certaine tension nerveuse; d'autres ont un air maladif et faible et obtiennent ainsi l'attention de leur entourage; d'autres encore tendent de combattre un sentiment d'infériorité, veulent échapper à une attitude surprotectrice de leurs parents ou cherchent tout simplement à prouver leur valeur personnelle en se lançant dans des activités dangereuses où les risques d'accident sont élevés.

Mais s'il est vrai que les habitudes de vie influencent de façon significative le développement physique, il est aussi vrai, en retour que le développement physique affecte l'ensemble des activités de l'enfant. Ainsi, un bon rendement intellectuel dépend, en grande partie, d'une bonne condition physique: l'entrain, la résistance, la capacité de travail, l'attention soutenue sont importants, particulièrement dans les apprentissages scolaires.

En outre, l'exercice de la motricité globale, parce qu'il implique des déplacements, amène l'enfant à mieux comprendre des notions comme la largeur, la distance, la vitesse, le mouvement. Les progrès dans la latéralisation, enfin, faciliteraient, dans une certaine mesure, le succès dans certains apprentissages scolaires, en lecture par exemple.

1.4 L'IMAGE CORPORELLE ET L'ESTIME DE SOI

Au plan affectif, l'enfant de six à douze ans, comme on le verra plus loin, travaille à construire son identité et son image de soi. Or, à cet âge, le corps et les performances physiques prennent une importance primordiale pour l'enfant. Pour s'en convaincre, on n'a qu'à penser au genre de héros que l'enfant de cet âge se choisit ou bien aux métiers et

professions qu'il valorise. Par conséquent, l'image de soi et l'estime de soi seront plutôt positives ou plutôt négatives selon, entre autres, que l'enfant aime son corps ou non, selon qu'il réussit ou non certaines performances physiques.

Bien plus, ce qu'un enfant valorise pour lui-même, il le valorise aussi pour les autres enfants. Ainsi, un enfant dont le corps est bien développé et dont les réalisations motrices sont plus impressionnantes aura tendance à se faire accepter plus facilement des autres et à jouer auprès d'eux des rôles prestigieux de modèle ou de meneur. Certains adultes adoptent la même attitude et ont tendance, par exemple, à donner plus de responsabilités aux enfants dont le développement physique est plus avancé.

La période de six à douze ans en est donc une où toute forme de handicap physique risque de prendre beaucoup d'importance. Ainsi, une santé déficiente peut avoir un impact, entre autres, sur le développement intellectuel, précisément parce que c'est l'âge où les progrès dépendent des capacités d'endurance au travail. De la même façon, toute forme d'infirmité peut avoir des conséquences nombreuses sur la formation de la personnalité, parce que l'enfant de cet âge se définit beaucoup par son corps et ses capacités physiques. Toute particularité physique, comme l'obésité par exemple, aura, elle aussi, des conséquences, notamment au plan social, justement parce que les enfants de cet âge remarquent et dévalorisent ce genre de particularités et, en conséquence, tendent à discriminer et à exclure ceux qui en sont affectées.

2. LE DEVELOPPEMENT INTELLECTUEL

La période de six à douze ans est particulièrement riche en événements de toutes sortes en ce qui a trait aux changements dans le fonctionnement intellectuel des enfants. C'est la période de l'âge de raison, c'est-à-dire de l'âge où l'enfant peut vraiment faire des raisonnements logiques. C'est aussi la période d'entrée à l'école où l'enfant est confronté à des matières scolaires qui exigent de sa part une activité intellectuelle accrue. Les changements intellectuels spontanés qui se produisent chez l'enfant vont, dès lors, influencer l'ensemble de ses comportements.

On peut reconnaître deux phases principales dans la période de six à douze ans: la première, de six à neuf ans environ, consacrée à la maîtrise des principales notions ou concepts et la deuxième, de neuf à douze ans, consacrée à la consolidation et au parachèvement de ces acquisitions dans des situations plus complexes.

2.1 UNE PENSEE QUI DEVIENT LOGIQUE

La période de trois à cinq ans était caractérisée par une pensée égocentrique et intuitive. A cet âge, en effet, l'enfant avait un point de vue égocentrique, c'est-à-dire qu'il comprenait les événements de la réalité extérieure en fonction de sa propre expérience et de ses propres besoins. Si on lui demandait, par exemple, pourquoi il fait noir la nuit ou pourquoi les nuages avancent, il répondait: *"La nuit, c'est fait pour dormir"*, ou encore: *"Les nuages me suivent"*. Il ne recherchait pas une cause extérieure à lui, comme le soleil ou le vent.

La pensée de l'enfant de trois à cinq ans était également intuitive ou prélogique, en ce sens qu'il ne tenait pas compte de tous les aspects de la réalité. Il n'était pas intéressé que par ce qui le frappait.

Ainsi, lorsqu'on lui présentait deux bocaux identiques contenant la même quantité de liquide, il admettait facilement que les deux bocaux contenaient la même quantité de jus à boire. Mais il suffisait de verser le liquide d'un bocal dans un vase plus étroit pour qu'il conclue à l'inégalité des quantités, son attention étant attirée par le fait que le liquide monte plus haut: *"Il y a plus de jus à boire parce que ça monte plus haut".*

Selon Piaget, l'enfant, entre trois et cinq ans, se situait à la période préopératoire. Cependant, à partir de six ou sept ans, il accède à la période opératoire concrète. Désormais, l'enfant n'est plus centré sur un seul aspect des choses mais tient compte de plusieurs points de vue. Pour reprendre l'exemple précédent, l'enfant comprend que la quantité de jus ne change pas même si la forme du bocal est différente. Les progrès de sa pensée lui permettent de tenir compte de l'ensemble des données de sa perception et de s'appuyer sur le fait qu'on n'a rien enlevé ou ajouté pour en déduire que les quantités n'ont pas changé.

L'enfant de cet âge se révèle donc capable de pensée logique et cohérente qui, dépassant les apparences, est plutôt fondée sur le raisonnement. Il ne cherche plus à tout ramener à lui-même. Ce n'est pas parce qu'il a besoin de dormir qu'il fait nuit; c'est plutôt parce qu'il n'y a plus de soleil.

Ces changements, cependant, sont graduels et, au début, ils n'apparaissent que dans un nombre limité de situations. Pour certains enfants, ils se produisent plus tôt et plus vite; pour d'autres, plus tard et plus lentement. Mais, pour tous, la période opératoire concrète n'indique que le début de la pensée logique dont le développement se poursuivra tout au long de l'adolescence.

2.2 LES DIVERSES MANIFESTATIONS DE LA PENSEE LOGIQUE

L'une des principales manifestations de la pensée logique, c'est que l'enfant sait maintenant trouver dans la réalité des éléments constants. Avec la pensée préloqique, tout était instable: l'enfant croyait que la quantité de pâte à modeler contenue dans une boule changeait en même temps que la forme de la boule; il pensait que le nombre de jetons dans une rangée variait selon que les jetons étaient plus ou moins éloignés; il était certain que deux bâtons de même longueur n'étaient plus identiques lorsqu'ils n'étaient plus en vis-à-vis... Au contraire, à partir de six ou sept ans, l'enfant ne se laisse plus tromper par les apparences: des objets peuvent sembler différents mais, s'il sait qu'au départ ou qu'à un moment donné ils ont été identiques, il peut continuer d'affirmer cette identité; il sait que c'est la même boule de pâte, que ce sont les mêmes jetons ou les mêmes bâtons: même si on les a changés de forme ou de place, on n'a rien changé d'important et les quantités, les nombres, les longueurs... sont restés invariants. C'est là un progrès énorme dans la cohérence de la pensée.

Après six ou sept ans, il n'est pas rare de voir un enfant prendre plaisir à classer divers objets, ses livres par exemple, en tenant compte de certains aspects: leur couleur, leur grandeur, leur contenu, etc. Pareille activité peut paraître anodine mais pourtant elle témoigne, elle aussi, du caractère logique de la pensée de l'enfant. Ce dernier en effet ne peut réussir un bon classement que dans la mesure où il imagine des catégories ou classes générales; dans ce cas-ci, il subdivise logiquement ses livres en sous-catégories diverses: ceux qui portent sur les animaux et ceux qui portent sur les plantes, puis, parmi ceux-ci, ceux qui ont des images et ceux qui n'en ont pas, etc.

L'enfant de six ans commence également à faire des raisonnements logiques sur les grandeurs: si Paul est plus grand que Pierre et que Pierre est plus grand que Jean, il peut en déduire, sans même les comparer, que Paul est plus grand que Jean. Cette sorte de raisonnement est acces-

sible à l'enfant parce que sa logique lui fournit des moyens d'ordonner systématiquement et sans erreur des gens ou des objets selon plusieurs attributs, la grandeur ou le poids par exemple.

L'une des manifestations les plus frappantes de la pensée logique, surtout en milieu scolaire, reste cependant le développement de la compréhension des mathématiques: vers sept ans, l'enfant sait mieux compter, additionner, répartir les objets en paquets égaux, apprécier les différences entre des ensembles, etc. Toutes ces opérations reposent en définitive sur la nouvelle rigueur de pensée propre aux enfants de cet âge.

Même des activités comme le dessin sont améliorées par les progrès de la pensée. Peu à peu, l'enfant en vient à pouvoir dessiner les objets tels qu'il les voit: il introduit la perspective dans ses dessins, il tient compte du fait que des objets sont partiellement cachés par d'autres, qu'il y a diminution de la taille apparente en fonction de la distance, etc. Cela lui est possible parce que désormais il comprend mieux des notions comme la grandeur, la distance, la verticale et l'horizontale. Cela lui est possible aussi parce qu'il peut faire abstraction de ce qu'il voit, lui, de son propre point de vue, pour se représenter clairement ce que l'on pourrait voir de n'importe quel point de vue. Par exemple, un enfant de neuf ou dix ans peut très bien imaginer logiquement ce qu'il verrait d'un paysage s'il le regardait à partir du nord, de l'est, de l'ouest ou du sud, et cela même s'il n'a pas essayé toutes ces positions.

C'est aussi à cause des progrès de sa logique que l'enfant de six à douze ans s'intéresse au système de mesure temporelle en heures et en minutes: en effet, il commence à comprendre qu'un laps de temps peut être subdivisé en intervalles égaux. Aussi, parce que l'enfant est davantage capable d'anticiper l'avenir immédiat, parce qu'il peut également tenir compte de ce qui s'est passé, il se situe dans une perspective temporelle où des termes comme demain, la semaine prochaine, le mois prochain commencent à avoir un sens. L'enfant peut davantage attendre, il pourra graduellement mieux planifier ses activités et entreprendre des réalisations qui s'échelonneront sur plusieurs jours.

Toutes ces acquisitions qui confirment l'existence de changements marqués dans le développement intellectuel ne se font pas tout d'un coup. Les nouveaux comportements commencent à apparaître vers sept ans environ, beaucoup d'autres ne feront partie du bagage de l'enfant que vers l'âge de neuf ans ou même de quatorze ans. C'est que certaines acquisitions sont plus difficiles à faire et sont réalisées plus tardivement. Ainsi, par exemple, l'enfant de sept ans peut facilement mettre en ordre des bâtonnets de longueurs différentes mais il ne saura pas, avant neuf ans environ, sérier des objets de même grosseur mais de poids différents et cela, parce que la pesanteur est une qualité moins facile à comparer.

2.3 UNE LOGIQUE A COMPLETER

Même si, de six à douze ans, l'enfant apprend beaucoup de nouvelles choses, développe ses capacités de raisonnement logique et les applique à un grand nombre de situations, cette logique demeure encore limitée. Il y a des réalités, évidentes pour un adulte, qui sont inaccessibles à l'enfant de onze ans et qui ne seront comprises qu'au cours de l'adolescence.

C'est ainsi que l'enfant de dix à douze ans a encore de la difficulté à se détacher du concret. Sa pensée n'est pas encore totalement abstraite. Tout est plus facile, pour lui, s'il y a un dessin ou des objets réels sur lesquels il peut appuyer son raisonnement. De fait, la logique de l'enfant est une logique de l'imaginable, c'est-à-dire portant sur des choses que l'on peut aisément se représenter. Parce qu'elles se rapportent à des réalités difficiles à imaginer, des notions comme des chiffres négatifs, l'infini, une valeur "x" quelconque en algèbre n'ont pas grand sens pour lui.

Pour la même raison, les atomes demeurent quelque chose d'assez mystérieux. Quant à la surface occupée par les principaux pays du globe terrestre, elle échappe encore à son expérience concrète; c'est donc une notion difficile à comprendre.

L'enfant de cet âge peut même avoir de la difficulté à imaginer des réalités plutôt simples lorsqu'elles font intervenir plusieurs éléments. La difficulté est encore plus grande si ces réalités sont abordées sous forme de raisonnements purement verbaux: le langage peut effectivement présenter, de manière très complexe, des données relativement simples. Imaginons, par exemple, une phrase comme celle-ci: *"Les joueurs de hockey du club A sont plus rapides et moins forts que ceux du club B qui, eux, sont moins lents et plus faibles que les joueurs du club C"*. Se représenter concrètement ces joueurs n'est pas facile. Il faut d'abord tenir compte de deux caractéristiques (la vitesse et la force) qui sont décrites verbalement par des termes opposés (rapide-lent) (fort-faible) et qui sont accompagnés de comparatifs (plus et moins). Ces différentes oppositions ne sont pas faciles à mettre ensemble. L'enfant peut se représenter chaque caractéristique isolément mais il a encore énormément de difficulté à les comparer simultanément.

De fait, qu'elle soit présentée verbalement ou pas, lorsque la réalité est trop complexe, trop enchevêtrée, l'enfant ne dispose pas encore des instruments intellectuels lui permettant de l'analyser correctement. C'est le cas, par exemple, s'il essaie de comprendre pourquoi certains objets flottent et d'autres non. Il lui faudrait, pour ce faire, saisir l'effet combiné de la grosseur et de la pesanteur des objets. Or, l'enfant de cet âge comprend l'idée de grosseur, mais il ne sait pas comment s'y prendre pour identifier leur rôle dans la flottaison. Il lui faudrait pour cela procéder à certaines expériences systématiques: prendre des objets de même grosseur mais de poids différents pour voir en quoi la flottaison en est affectée, faire varier rigoureusement la grosseur d'objets de même poids, etc. Faute de pouvoir faire de pareilles analyses, l'enfant n'arrive pas à bien identifier le rôle de tous les facteurs en jeu et des phénomènes comme la flottaison ou d'autres phénomènes physiques ou chimiques analogues restent assez incompréhensibles pour lui.

Les limites de la pensée de l'enfant de dix ou onze ans viennent du fait que sa logique est une logique de l'action plus qu'une logique de la réflexion. L'enfant sait faire correctement des choses: classer des objets, les mettre en rang, les compter. Mais il n'a pas encore développé une attitude réflexive vis-à-vis de la réalité. Son attitude est plutôt celle d'essayer pour voir; il est orienté vers le succès de l'action plus que vers l'analyse et la réflexion. L'enfant élaborera rarement un plan de son action avant d'en entreprendre la réalisation (et ce, contrairement à l'adolescent qui pourra consacrer plus d'énergie à la préparation d'un plan qu'à sa réalisation effective). Cette attitude cognitive orientée vers l'action et la réalisation tient au fait que l'enfant de cet âge n'a pas encore une conscience claire de toutes les possibilités et de toutes les hypothèses. Il agit pour constater un résultat plutôt que de se demander d'abord quels sont les résultats possibles avant d'agir. Ce changement important dans l'attitude cognitive se fera au cours de l'adolescence.

2.4 LES PROGRES DE LA PENSEE REPRESENTATIVE

Les progrès de l'enfant de six à douze ans ne se manifestent pas seulement au plan de la pensée logique. Sa pensée représentative va subir aussi des transformations importantes dans des domaines comme le langage, la représentation mentale et le jeu.

A - Le langage

Au plan du langage, l'enfant, entre six et douze ans, devient capable d'une plus grande communication. Le contact verbal lui est plus facile et il devient plus fréquent qu'à la période précédente. Mais ce qui frappe surtout, c'est la qualité de cette communication. Auparavant, l'enfant prenait pour acquis que puisqu'il savait, tout le monde le savait également. Maintenant, quand il explique quelque chose, le fonctionnement d'un robinet par exemple, il oublie moins qu'il doit fournir une explication complète et détaillée.

En ce sens, l'enfant à partir de six ans, devient de plus en plus capable de tenir compte de son interlocuteur, de se décentrer de son propre point de vue. De la même façon, il commence à pouvoir entretenir une discussion basée sur une recherche d'arguments plutôt que sur une confrontation. Chez l'enfant de six ou sept ans, les attitudes égocentriques subsistent encore, mais elles tendent à disparaître au fur et à mesure que celui-ci peut organiser la réalité d'un point de vue objectif et cohérent.

Entre six et neuf ou dix ans, les modifications dans la pensée de l'enfant vont lui permettre d'utiliser le langage de façon de plus en plus nuancée, de sorte qu'il est possible de constater vers neuf ans des modifications assez importantes au niveau du langage. Les phrases deviennent plus longues, plus complexes. Les différentes formulations linguistiques permettant d'énoncer la même idée sont dans l'ensemble bien comprises, entre autres, la signification des formes passives *("Paul a été frappé par Jean")* et active *("Jean a frappé Paul")*. L'enfant utilise des modes de liaison de plus en plus variés: même si, malgré que, quand même, etc... De telles locutions peuvent être entendues dans les récits des enfants. Ces récits sont d'ailleurs plus longs, mieux coordonnés. Ils font contraste avec les histoires racontées par les enfants plus jeunes où souvent le seul lien linguistique est le "puis ensuite" ou le "puis après" indiquant une simple succession temporelle.

B - <u>La représentation mentale et la mémoire</u>

Au plan des images mentales, ce qui caractérise l'enfant de six à douze ans, c'est qu'il peut maintenant se représenter non plus seulement des objets ou des situations statiques mais aussi des objets et des situations qui sont en mouvement et qui se transforment. Cela exige de lui une plus grande souplesse de pensée et requiert la présence d'images plus précises et plus nuancées. Lorsque, par exemple, on fait rouler cinq billes

de couleurs différentes dans un petit tunnel qui les cache à sa vue, l'enfant, dès huit ou neuf ans, peut s'imaginer le déplacement des billes dans le tunnel et prévoir l'ordre exact de sortie des billes même lorsqu'on fait tourner le tunnel. Il lui faut alors se faire une image très précise des différentes billes, de leur mouvement, des changements successifs dans les positions qu'elles occupent les unes par rapport aux autres.

L'amélioration des capacités de représentation mentale s'accompagne d'un progrès notable au niveau de la mémoire. Par rapport à l'enfant plus jeune, l'enfant de six à douze ans peut retenir plus de choses pendant plus longtemps, ce qui est une amélioration en quantité. De plus, et c'est là le plus important, le mode même d'organisation de la mémoire va changer. L'enfant n'essaie plus de retenir chaque chose indépendamment, mais il essaie plutôt de les regrouper, de classer les objets en catégories pour mieux se les rappeler. Cette tendance à organiser les éléments connus en fonction de leur appartenance à des catégories s'illustre assez bien par le jeu dans lequel l'enfant doit poser des questions pour deviner l'objet qu'un autre enfant ou un adulte a en tête. Le jeune enfant pose des questions directes *("Est-ce que c'est un lapin?")* alors que l'enfant d'âge scolaire aura tendance à commencer par des questions plus générales *("Est-ce un animal? Est-ce qu'il a quatre pattes?")*. Ce n'est pas seulement au plan de la quantité des connaissances emmagasinées en mémoire qu'il y a changement mais aussi dans la façon dont ces connaissances sont recherchées en mémoire.

C - Le jeu

Le jeu de l'enfant n'échappe pas à cette évolution. Tout comme à la période précédente, le jeu, en plus d'être un moyen de se détendre et de s'amuser, remplit bien d'autres fonctions. Il est un outil précieux pour le développement intellectuel, il est essentiel pour exercer l'imagination et il favorise la socialisation.

Le jeu est un instrument d'apprentissage intellectuel. A l'école, l'enfant fait des apprentissages scolaires, mais il apprend aussi en jouant.

Construire une auto "boîte à savon", par exemple, c'est manipuler des relations spatiales parfois fort complexes. Jouer avec des poupées dont les liens de parenté sont décidés par l'enfant (père, mère, grand-mère, oncle, nièce, etc.), c'est exercer son intelligence sur la réalité. C'est devoir modifier ses actions s'il y a lieu. C'est comprendre la réalité extérieure et tenter de s'y adapter. Et ce n'est pas par hasard que les jeux de construction de toutes sortes sont tellement répandus chez les enfants de cet âge.

Mais jouer c'est également apprendre à être curieux et à se dégager des contraintes de la réalité. En ce sens, le jeu est un moyen par excellence pour exercer son imagination. Par l'intermédiaire du jeu, l'enfant améliore sa créativité. Entre six et douze ans, le nombre d'utilisations que l'enfant peut imaginer à propos d'objets usuels comme un crayon ou une feuille de papier va en augmentant. L'enfant de cet âge peut imaginer la réalité de manière de plus en plus complexe. Il pense spontanément à toutes sortes d'utilisations possibles des objets (plier une feuille de papier, la couper en lanières, en faire une banderolle, etc.) qui contrastent avec les idées des enfants de cinq ans qui se limitent davantage à l'utilisation habituelle de ces objets.

Le jeu, lorsqu'il regroupe plusieurs enfants, est aussi un instrument de socialisation. Entre six et douze ans, l'enfant aime jouer avec d'autres enfants et, ensemble, ils font intervenir de plus en plus de règles de comportement dans leurs jeux. Ces jeux de règles supposent que l'enfant comprend le rôle de chaque participant et le pourquoi de ce rôle dans l'organisation d'ensemble du jeu. Les enfants très jeunes qui jouent entre eux, faute d'une telle compréhension, n'obéissent que très peu aux règles qu'ils se donnent et les changent constamment. Les enfants plus vieux prennent au contraire plaisir à maintenir les règles de jeu (tel coup est permis ou non) et même parfois à les compliquer volontairement.

2.5 L'ECOLE ET LES DIFFERENCES INDIVIDUELLES

Tous ces changements ont évidemment une influence sur le fonctionnement de l'enfant à l'école. Les nouvelles capacités de raisonnement et de mémorisation dont fait preuve l'enfant peuvent augmenter son intérêt pour les matières scolaires: la géographie, l'histoire, les sciences naturelles, le calcul... Toutefois, le rôle encore très marqué du jeu risque d'entraîner une coupure entre les activités scolaires où l'on ne joue pas et les activités spontanées où l'on s'amuse. Il n'est pas naturel à l'enfant de séparer l'apprentissage et le jeu. L'enfant aime apprendre mais il aime aussi jouer avec ce qu'il a appris. Les méthodes pédagogiques qui tendent à faire la synthèse du jeu et de l'apprentissage permettent alors d'augmenter l'intérêt des enfants.

L'une des principales difficultés tient cependant au fait que tous les enfants ne sont pas identiques. Cela est facile à observer. Les enfants diffèrent les uns des autres par leur rythme d'apprentissage. Ils diffèrent également par leur mode d'apprentissage ou style cognitif: certains enfants aiment apprendre par expérience ou par découverte, d'autres préfèrent apprendre par l'intermédiaire de catégories plus logiques. Il ne s'agit pas ici de différences dans le niveau de développement, mais bien dans le mode d'approche. Certains enfants sont plus à l'aise dans les contenus verbaux (lecture, écriture, grammaire); d'autres se réalisent mieux dans la manipulation des nombres; d'autres encore privilégient les relations spatiales. Ces différentes façons de fonctionner sur le plan intellectuel commencent à apparaître durant l'enfance et seront particulièrement importantes durant l'adolescence. De la constatation de cette variété dans les comportements, il découle qu'une même méthode pédagogique ne pourra sans doute pas atteindre tous les enfants de manière égale.

A cela s'ajoutent les différences dans le rythme de développement. Ce n'est pas parce qu'un groupe d'enfants a le même âge que ces enfants se sont tous développés de manière identique et cela, pour toutes sortes de raisons reliées à leurs expériences antérieures. Des explications ou des démonstrations faites en classe ne diront rien à certains enfants. Ce n'est pas que

ces enfants soient "moins intelligents", mais bien qu'ils ne sont pas encore prêts à comprendre ces explications. Etant donné que le développement intellectuel se fait par étapes successives, étapes qu'empruntent tous les enfants sans exception, mais à des rythmes différents, il est raisonnable de penser que la dichotomie "capable de faire/incapable de faire" devrait être remplacée par "prêt à réaliser/pas encore prêt à réaliser". Ce respect du rythme de l'enfant augmente encore la difficulté de trouver les interventions pédagogiques appropriées à chaque enfant.

3. LE DEVELOPPEMENT AFFECTIF

Au plan affectif, la période de six à douze ans en est généralement une de calme et de stabilité qui tranche étrangement avec la précédente et avec la suivante. C'est la période dite de latence. Avant, c'est-à-dire de trois à cinq ans, l'enfant a vécu une première crise importante, la crise oedipienne, qui l'a amené à une première identification sexuelle. Après, c'est-à-dire à partir de douze ans, l'adolescent sera bouleversé par les divers conflits relatifs à l'accession à un rôle d'adulte.

Entre ces deux périodes de crise, c'est le temps d'une vie relativement sereine où les sentiments négatifs, comme la tristesse, l'angoisse ou le découragement se font plus rares. Le fait de dire que cette période est caractérisée par une sorte de sérénité affective ne signifie pas que l'enfant est à l'abri de tout sentiment négatif. Ceci veut dire que ces sentiments négatifs ne sont pas inhérents à son développement mais dépendent des situations de vie dans lesquelles il baigne. Profitant de cette relative tranquillité affective, l'enfant de cet âge en profite pour réaliser des choses: il apprend, invente, bricole, entretient des relations amicales... et c'est autour de son succès dans ces différentes activités qu'il développe sa personnalité, son image de soi et son estime de soi.

3.1 L'IDENTIFICATION SEXUELLE

Pour l'enfant de six ans, la période que Freud a nommée "période oedipienne" par analogie au héros du mythe antique, est maintenant chose du passé. Vers quatre ou cinq ans, en effet, l'enfant développe un sentiment "amoureux" pour le parent de sexe opposé, en même temps qu'il éprouve davantage d'agressivité envers le parent de même sexe. Cette situation conflictuelle génère de l'angoisse puisque l'enfant a quand même besoin de l'amour de ses deux parents et c'est, entre autres, en s'identifiant au parent du même sexe que l'enfant en arrive à solutionner le conflit.

Ce qui marque donc la période de six à douze ans, au plan affectif, c'est cette identification de la fille à sa mère et du garçon à son père. L'une des conséquences de ce phénomène est que les différences reliées à l'appartenance à l'un ou l'autre sexe vont devenir de plus en plus importantes dans le comportement de l'enfant. Chaque enfant s'attarde à acquérir et à consolider des comportements typiques de son sexe, du moins d'après ce qu'il peut en juger en regardant les autres enfants et les adultes qui l'entourent.

L'adoption d'un rôle sexuel particulier est donc essentiellement un phenomène culturel et ce, même si le sexe est biologiquement déterminé. Or ce processus se fera de façon d'autant plus harmonieuse que les personnes qui entourent l'enfant, ses parents surtout, se sentent elles-mêmes à l'aise face à leur propre rôle sexuel. L'identification sexuelle peut se trouver compliquée, sinon compromise, si les parents éprouvent trop de difficultés à se situer par rapport au caractère positif, négatif ou neutre de tel trait ou de tel comportement associé à l'un ou l'autre sexe.

L'enfant acquiert donc et exerce les rôles sexuels propres à son milieu. Bien plus, dans une tentative d'assurer son identité sexuelle, l'enfant tend à s'associer quasi exclusivement avec d'autres enfants du même sexe que lui. Il y a une séparation psychologique des sexes qui conduit à une séparation réelle: les filles ensemble et les garçons ensemble. Cette séparation va en croissant durant la période scolaire et culmine lors de la constitution de groupes de jeunes adolescents.

L'identification au parent du même sexe déclenche aussi tout un processus qui va amener l'enfant à faire porter ses énergies sur son entourage immédiat. En effet, comme le parent, il s'intéresse de plus en plus aux choses et aux gens qui sont autour de lui. Il développe sa curiosité et se socialise. Tout cela lui est d'autant plus facile que désormais son énergie ne passe plus à résoudre des conflits internes: il se modèle sans trop se poser de questions.

Comme conséquence, l'identification au parent permet enfin à l'enfant d'acquérir davantage d'autonomie. Les parents n'ont plus à être nécessairement présents pour orienter, contrôler et évaluer les actions de l'enfant: ce dernier y arrive de plus en plus tout seul, et cela justement parce qu'il a fait siennes les règles des parents. C'est ainsi que se consolide une conscience intériorisée que l'on appelle le surmoi. L'autonomie vis-à-vis les parents s'accompagne donc d'une représentation interne de ce qu'il faut faire et ne pas faire, selon ce qui a été appris des parents. D'une certaine façon, les parents continuent donc toujours d'accompagner l'enfant dans sa conscience sinon par leur présence physique. L'enfant de six à douze ans véhicule ainsi les idées de ses parents, leurs interdits, leurs permissions.

Cette autonomie naissante n'est pas facile à élaborer. Les règles que l'enfant doit arriver à maîtriser de mieux en mieux sont très variées et c'est dans une grande diversité de situations qu'il doit apprendre les comportements appropriés. Il peut être très insécurisant pour lui de se trouver continuellement devant des contradictions, comme c'est le cas lorsque les parents n'appliquent pas les règles de façon constante, lorsqu'ils ne s'entendent pas sur les règles à appliquer ou lorsqu'ils sont en désaccord avec les autres adultes, entre autres ceux qui sont à l'école. Pareille inconsistance de la part des adultes peut amener chez l'enfant des réactions de retrait ou d'agressivité. Au contraire, l'enfant avec qui l'on adopte des comportements réguliers, l'enfant que l'on respecte dans l'application et l'explication des règles, peut plus facilement acquérir un sentiment de sécurité et développer une identité positive.

3.2 LA REUSSITE DANS LE JEU ET LE TRAVAIL

L'énergie de l'enfant est principalement dirigée vers le monde extérieur. Il s'intéresse à jouer avec ses amis, à bricoler, à faire des sports, à effectuer du travail scolaire. Or, c'est à propos de cet intérêt pour les

choses et pour les gens que se pose le principal défi que l'enfant de six à douze ans doit relever au plan affectif. Parce que l'enfant de cet âge valorise beaucoup le travail et le jeu, c'est d'après le succès obtenu dans ces domaines qu'il cherche à s'évaluer. Son estime de soi dépendra beaucoup de la qualité des performances qu'il réalisera. C'est à cet âge, en effet, que l'enfant développe un sentiment d'être adéquat, productif, efficace ou, au contraire, un sentiment d'être inférieur, faible, incapable.

L'enfant de six à douze ans va donc se lancer dans une foule d'activités. Il a besoin de se sentir bon, de se sentir utile. Il veut savoir faire des choses et atteindre un certain degré de perfection. Il cherche à découvrir les domaines où il est capable de production. Il essaie de devenir celui ou celle qui sait dessiner, qui est capable de réparer les objets brisés, qui est agile, qui court vite, etc. Chez l'enfant un peu plus vieux, cela peut se manifester par la réalisation de travaux plus suivis, par exemple entreprendre une collection ou encore réaliser un montage complexe. Ces réalisations sont montrées aux autres avec grande fierté et la réaction obtenue, celle des parents surtout, est toujours importante pour l'enfant. Cette réalisation à travers l'activité renforce l'identification de l'enfant et détermine déjà son identité future. Mais surtout, toute cette activité lui fournit des occasions de connaître des succès par lesquels il se valorise et construit une estime de soi positive. Par contre, s'il devait échouer dans l'ensemble des activités qu'il entreprend, l'enfant risquerait d'acquérir puis de conserver une piètre estime de soi.

L'enfant apprend aussi à se connaître et à s'évaluer par comparaison avec ses camarades et amis. Produire des choses devient un moyen de reconnaissance sociale. Les produire bien ou mieux que les autres est souvent l'occasion de gagner du prestige, pas seulement aux yeux des observateurs mais aussi et peut-être surtout à ses propres yeux. Toutes les occasions sont des prétextes à l'affirmation de soi qui se fait le plus souvent dans un cadre de compétitions amicales: qui peut courir le plus vite, qui peut grimper le plus haut, nager le plus longtemps...

L'enfant retire beaucoup de cette comparaison aux autres qui peut lui donner un sentiment de fierté et de réussite personnelle mais cette comparaison peut entraîner aussi une certaine insatisfaction. Puisque l'estime de soi a des implications nombreuses dès l'enfance et dans la vie future, il apparaît donc important qu'il y ait certaines activités, d'ordre intellectuel, social, sportif... où l'enfant excelle dans une certaine mesure.

Celui qui a une bonne estime de soi, tend à avoir confiance dans ses jugements et à se percevoir comme quelqu'un qui peut être utile à la solution d'un problème; il tient plus fermement à ses opinions et a moins peur d'envisager de nouvelles idées. Il lui est plus facile de s'affirmer, de participer activement à des discussions de groupe, de se faire des amis. Au contraire, l'enfant qui a une faible estime de soi est plus hésitant à exprimer ses idées, au cas où elles seraient impopulaires; il a peur d'indisposer les autres; il tend à rester dans l'ombre, est plus solitaire et plus retiré.

Chez l'enfant de six à douze ans, le désir de s'affirmer, d'essayer des choses nouvelles, de réussir toujours mieux ce qu'il entreprend, d'aller aux limites de ce qu'il est capable de faire doit donc être soutenu autant que possible, particulièrement par les parents qui doivent s'efforcer de trouver des situations où leur enfant connaît des réussites. En adoptant une discipline claire et consistante, en ayant des relations aussi chaleureuses que possible avec l'enfant, en l'encourageant, en acceptant ses forces et ses faiblesses, les parents vont aussi favoriser l'établissement d'une bonne estime de soi.

3.3 LA SOCIALISATION DES EMOTIONS

Même s'il est d'abord tourné vers les réalisations extérieures et la maîtrise de la réalité, l'enfant de six à douze ans ressent avec une grande intensité ce qui se passe en lui. Il est beaucoup plus conscient que l'enfant de trois à cinq ans des émotions qu'il éprouve. Il est davantage

attentif et sait mieux identifier ce qui se passe en lui: joie, colère, tristesse, liens d'affection qui l'unissent à ses camarades ou à ses parents.

Les émotions qu'il ressent sont d'ailleurs plus diversifiées, plus nuancées. Le contentement, par exemple, peut varier selon la forme et l'intensité, allant de l'euphorie totale au simple plaisir; ou encore, l'affection ressentie pour les autres pourra aller de la tendresse à la simple attirance occasionnelle.

Les émotions de l'enfant de six à douze ans ne s'expriment pas de la même manière qu'à la période précédente. Ainsi, elles paraissent moins excessives, entre autres parce que l'enfant a acquis graduellement des moyens de contrôle: il sait davantage attendre, il sait mieux utiliser le langage pour s'expliquer. Les émotions s'expriment donc de manière moins turbulente. Les colères et les peurs de la période précédente sont moins fréquentes et moins vives.

En somme, l'expression des émotions se socialise et cela, en même temps que l'enfant devient de plus en plus sensible aux émotions des autres, à leurs désirs, de même qu'aux modalités selon lesquelles l'expression des émotions semble acceptée. Cela est tout à fait compréhensible puisque les autres jouent un rôle prépondérant dans sa vie. L'enfant de cet âge recherche et a besoin de la présence d'autrui. Les relations affectives ne sont plus limitées exclusivement aux parents. Il y a l'amitié entre camarades qui naît des jeux communs, l'amitié pour l'enseignant(e) qui occupe une place importante dans la vie de l'enfant. Cette multiplication des points d'attache affectifs permet à l'enfant d'acquérir une plus grande autonomie, de réaliser des expériences variées, en un mot d'enrichir considérablement sa personnalité. Mais elle implique aussi une diversification des sentiments et des émotions ainsi qu'un raffinement de leur expression.

4. LE DEVELOPPEMENT SOCIAL

Jusqu'à six ans, l'univers social de l'enfant englobait surtout ses parents, ses frères et ses soeurs. Certes, l'enfant se trouvait au contact de plusieurs autres personnes: les enfants et les adultes du voisinage, de la garderie ou de la maternelle, les personnages de la télévision, la parenté, etc. Mais toutes ces personnes n'avaient qu'une influence relativement restreinte sur lui par comparaison avec l'influence de sa famille immédiate. Ses comportements dépendaient surtout des modèles fournis et des règles établies par ses parents: la vérité, c'était ce que disaient les parents. Sa valeur personnelle reposait sur le fait qu'il gagnait ou perdait l'estime de sa famille.

A partir de six ans, par contre, un changement s'amorce: le processus de socialisation amène l'enfant à déborder le cadre de sa famille immédiate pour inclure des personnes de plus en plus nombreuses dans des contextes de plus en plus variés. Les amis, les professeurs, les héros de la télévision ou des bandes dessinées, etc. acquièrent progressivement une influence significative. L'enfant va se comporter de façon à gagner l'estime et le respect non seulement de ses parents mais aussi de d'autres adultes et de ses amis.

Cet élargissement de l'univers social de l'enfant a pour effet de diversifier les sources d'influence qui s'exercent sur lui. A la maison, à l'école, au jeu, à la télévision... on ne valorise pas forcément toujours les mêmes comportements, les mêmes attitudes, les mêmes sentiments. Cette diversité, dans la mesure où elle n'implique pas des discordances exagérées, a l'avantage d'offrir à l'enfant une possibilité plus grande de faire des choix et de se composer une personnalité ou un rôle social bien à lui.

4.1 LA FAMILLE

De plus en plus avec l'âge, l'enfant de six à douze ans manifeste, vis-à-vis de sa famille, un nouveau besoin d'indépendance. Ce n'est pas

qu'il est insatisfait de ses parents ni même réellement parce qu'il se sent trop contrôlé par eux. C'est tout simplement qu'il veut maintenant se prouver à lui même qu'il peut être quelqu'un aux yeux d'autres personnes. C'est une étape de son développement personnel, une étape qui n'est pas marquée par une réaction négative à sa famille mais plutôt par une attraction positive pour les autres.

D'ailleurs, les manifestations de ce nouveau besoin d'indépendance n'ont rien de négatif et elles prennent rarement l'allure d'une contestation ou d'une lutte contre les parents. A la place, l'enfant essaie de gagner de plus en plus d'autonomie en sortant de la maison, en fréquentant des amis, en s'inscrivant dans divers programmes de formation ou de loisirs, en demandant de ne pas coucher à la maison pour un soir ou deux, etc. Il demandera à l'occasion, des justifications des politiques établies, par exemple l'heure du coucher, pour se situer. Et il acceptera généralement les raisons données.

Ainsi, l'enfant rapporte à la maison le fruit de ses diverses expériences sociales: il raconte sa journée à l'école ou les évènements survenus pendant le séjour à l'extérieur; il compare ce que disent et font les parents avec ce que disent et font les amis ou d'autres adultes; il explique ce qu'il a appris dans des livres ou à la télévision. Ce sont là autant de façons pour le jeune de prendre du recul vis-à-vis ses parents, de s'en détacher un peu plus psychologiquement. La famille devient une partie de l'environnement social, une partie qui reste à bien des égards privilégiée mais que l'enfant essaie de plus en plus de comparer avec les autres parties.

Cependant, malgré son nouveau besoin d'indépendance vis-à-vis de sa famille, les valeurs de l'enfant de six à douze ans de même que plusieurs aspects de sa personnalité et de ses comportements sont encore fortement inspirés des parents. Ces derniers ne sont plus les seuls modèles accessibles et remarqués, mais ils restent des modèles privilégiés.

L'enfant apprend beaucoup en imitant ses parents. Le plus souvent, il ne s'en rend pas compte, pas plus que ses parents d'ailleurs. Cela se manifeste de diverses manières: le choix des mots, certaines intonations particulières, les façons de se tenir debout ou de s'asseoir... D'autres manifestations sont plus significatives; ainsi les valeurs et les traits de personnalité des enfants sont le plus souvent inspirés des parents. Comme eux, l'enfant en viendra à valoriser ou non la force physique, les habiletés sportives, les performances intellectuelles... Si les parents sont très exigeants pour eux-mêmes et s'ils sont ambitieux, l'enfant aura tendance à le devenir et à viser des niveaux de réussite très élevés. L'enfant dont les parents ont acquis une bonne confiance en soi, pourra en acquérir une lui aussi plus facilement et savoir mieux comment s'affirmer. Etc. Il en va de même pour ce qui est de la façon d'entrer en relation avec les autres. A cet égard, l'enfant remarque beaucoup le comportement de ses parents: il pourra être davantage timide si son père ou sa mère l'est, ou bien il pourra être plutôt bourru, avenant, chaleureux... un peu à la manière de l'un ou de l'autre.

L'enfant ne fait pas qu'observer et imiter ses parents; il réagit aussi à leur façon de se comporter avec lui. Ainsi certains parents sont proches de leur enfant et attachent une importance réelle à ce qu'il est, à ses traits bien à lui. Ils encouragent son autonomie et l'associent à l'établissement et à l'application des règles de conduite. Dans un tel climat, l'enfant apprend à être actif, à s'affirmer et à développer son indépendance; il tend à être amical, créateur et peu hostile envers les autres.

D'autres parents on un style différent: sans être hostiles vis-à-vis de l'enfant, ils tendent à le contrôler davantage et à exiger de lui qu'il se plie à des règles strictes, appliquées sévèrement. Ils ont leur propre conception de ce qu'un enfant devrait faire et comptent bien voir leur enfant s'y conformer. Dans ce contexte, l'enfant devient moins agressif, moins dominateur, moins compétitif. Mais il tend aussi à être plus dépendant et moins amical.

Par ailleurs, certains parents savent fixer à l'enfant des objectifs appropriés à son âge. Dans ce cas, l'enfant développe son sens des responsabilités, sa confiance en lui-même et il s'habitue à poursuivre efficacement un but. D'autres parents réussissent moins bien à encadrer leur enfant: ils sont trop ou trop peu exigeants. Il se peut alors que le jeune développe plus d'agressivité et qu'il devienne plus désobéissant.

A certains égards, quand l'enfant atteint dix, onze ou douze ans surtout, il devient plus difficile pour les parents de trouver la bonne façon de se comporter. Ainsi, avec l'adulte, l'enfant devient plus distant, plus imprévisible: il est peu communicatif, refuse de se laisser embrasser, ignore ses parents ou leur répond impoliment. De plus, il prend souvent plaisir à agacer ses frères et soeurs plus jeunes, à désobéir, à s'habiller d'une façon peu conforme aux souhaits des parents. Pourtant, à cet âge, l'enfant a encore grandement besoin d'être aimé par ses parents. Ces derniers doivent cependant lui manifester cet amour et une certaine estime d'une façon différente que lorsqu'il était plus jeune. Ce qu'un enfant de dix à douze ans va apprécier, c'est qu'on s'intéresse à ce qu'il fait, qu'on converse avec lui un peu comme avec un adulte, qu'on le considère, comme lui-même se considère, comme "n'étant plus un enfant". Il tient beaucoup aussi à ce qu'on le respecte, à ce qu'on respecte son intimité; il lui est difficile de supporter qu'on s'immisce dans ses affaires personnelles, qu'on bouleverse ses choses; il peut se sentir très humilié si on le punit trop sévèrement ou d'une façon qu'il juge ne pas convenir à son âge.

Par contre, même si l'enfant de cet âge acquiert une certaine forme d'autonomie, même s'il se sent encouragé à prendre plus de distance vis-à-vis de ses parents pour explorer à sa façon le monde qui l'entoure, même s'il a moins besoin d'encadrement à l'école pour réaliser son travail ou à la maison pour s'acquitter des menues besognes domestiques, il n'en reste pas moins qu'il ne peut pas se passer d'une certaine forme de discipline venant, entre autres, de ses parents. S'il est trop laissé à lui-même, il peut développer beaucoup d'anxiété. Même lorsqu'il s'oppose ouvertement

à l'autorité des parents, il en a besoin et c'est rassurant pour lui de sentir qu'il n'est pas abandonné à ses propres moyens, parce qu'il se sent encore fragile. Il n'est toutefois guère plus souhaitable de ne lui accorder aucune liberté, car on risque de le rendre trop dépendant de l'autorité et incapable de faire face seul aux situations imprévues.

Somme toute, entre six et douze ans, la personnalité et les valeurs de l'enfant se trouvent modelées par les parents, non seulement parce que l'enfant les observe et les imite mais aussi parce qu'il réagit à leur façon de jouer leur rôle de parents. Cependant, les facteurs qui interviennent dans la formation de la personnalité sont nombreux et si les enfants ne sont pas en tout point semblables à leurs parents, c'est parce qu'ils sont aussi influencés par d'autres personnes, les autres enfants par exemple.

4.2 LES RELATIONS ENTRE ENFANTS

Avant six ans, le plus souvent, les tout-petits jouaient les uns à côté des autres sans trop coordonner leurs activités. A partir de six ans, les relations de l'enfant avec ses pairs deviennent plus importantes et aussi plus organisées. Elles ne sont plus le fruit de rencontres au hasard. A cet âge, on joue vraiment ensemble et il se produit des échanges réels. L'enfant recherche systématiquement le contact avec les autres. Au départ, les relations sont plutôt sous le signe de la compétition: chacun s'efforce de gagner ou bien cherche à avoir un rôle privilégié. Cependant, peu à peu, l'enfant passe de la compétition à la coopération et à la confiance mutuelle.

Les plus jeunes se rassemblent par paires, puis par groupes de trois, le plus souvent composés d'enfants du même sexe. La plupart de ces regroupements dépendent seulement du fait qu'on demeure tout près les uns des autres et qu'on a plaisir à partager les mêmes jeux. Ce que l'enfant apprécie chez ses partenaires, c'est leur capacité de bien jouer, de ne pas entraver le bon fonctionnement du groupe de jeu.

Plus vieux, des enfants du même sexe se rassemblent en petites bandes. Unis par une grande affection mutuelle, ils s'habillent de la même façon et s'efforcent d'avoir des comportements semblables. L'enfant recherche maintenant davantage chez les autres des qualités comme l'habileté, l'art et le doigté d'un bon meneur, la facilité à établir des contacts sociaux...

Puis, peu à peu, l'enfant en arrive à valoriser davantage certaines qualités sociales comme l'aptitude à coopérer, le sens de la solidarité ou le souci du partage. C'est souvent le moment où survient l'amitié, c'est-à-dire une relation très étroite et très intime entre deux enfants du même sexe. Ils se choisissent l'un l'autre en fonction de leurs affinités; ils ont des goûts et des traits de personnalité similaires; ils partagent la plupart de leurs expériences et ont grand plaisir à se trouver ensemble.

Il y a deux raisons qui font qu'à partir de six ans les relations avec d'autres enfants prennent tant d'importance: d'une part, le groupe de pairs permet à l'enfant de compléter son identification et, d'autre part, il sert à satisfaire ses besoins de dépendance. En effet, l'enfant de six ans est loin d'avoir fini de bâtir son identité. En fréquentant ses semblables, le plus souvent des enfants de son âge et de son sexe, il se donne des modèles, voit ce que les autres font, réussissent, aiment, pensent... et cela l'aide à se définir lui-même, à connaître ses propres possibilités, à se choisir un rôle social. Par ailleurs, en même temps qu'il cherche à gagner de l'indépendance vis-à-vis de sa famille, l'enfant se sent un peu dépourvu et a besoin de support. C'est en partie auprès de ses pairs qu'il va trouver ce support: il se sent encadré et sécurisé en acceptant, avec eux, de se plier à des règles de comportement partagées par tous; il trouve aussi auprès d'eux l'estime dont il a besoin.

4.3 LES ACTIVITES DE JEU

C'est le plus souvent dans des activités de jeu que toutes ces relations avec les pairs se concrétisent. Durant la période de six à douze ans, l'exercice des jeux subit une certaine transformation; Piaget a

d'ailleurs longuement étudié l'évolution du respect et de la compréhension des règles du jeu chez l'enfant. Chez les tout-petits de moins de six ans, la compréhension des règles du jeu est très primitive et, somme toute, les plus jeunes se contentent de faire comme les plus vieux, sans trop savoir pourquoi et sans trop chercher à gagner: en pareil cas, des règles bien établies sont superflues, du point de vue de l'enfant tout au moins. Mais, déjà vers six ou sept ans, l'enfant change d'attitude. Il devient donc plus essentiel de se plier à certaines règles. Au départ, l'enfant est très conformiste et croit que les règles de n'importe quel jeu ont été établies depuis fort longtemps et sont relativement incontestables; il lui apparaît inadmissible de les modifier et son seul choix est de s'y plier sans accroc.

Progressivement cependant, à mesure qu'il approche de huit ou neuf ans, son attitude se modifie: il s'engage dans la coopération et la réciprocité avec ses pairs; la décentration de son esprit lui permet davantage de comprendre la réalité et le caractère strictement fonctionnel des règles du jeu. Désormais ces règles, loin d'être immuables, parce qu'ayant toujours été là, deviennent modifiables à volonté et ne sont dans tous les cas que le fruit d'un consensus entre tous les participants. Les jeux deviennent donc plus souples et leur caractère social devient plus évident encore.

Le jeu permet à l'enfant de combler ses besoins affectifs, d'entrer en contact avec d'autres; il lui permet aussi de satisaire son besoin personnel d'être bon, de s'affirmer, de gagner. Le jeu permet tout cela, mais en même temps il protège l'enfant et lui évite des frustrations: parce qu'il y a des règles, des meneurs, des rôles attribués à chacun, les relations interpersonnelles se trouvent organisées et la cohésion du groupe est assurée.

En même temps, le fait qu'il y a des règles et des rôles assignés à chacun dans le jeu permet à l'enfant de se familiariser avec plusieurs aspects de la vie en société. Il s'exerce à la coopération et à la division du travail; il apprend à organiser ses activités en fonction de règles; il s'habitue à une sorte de discipline personnelle; il en vient à maîtriser certains rôles privilégiés comme celui de meneur.

Une autre fonction du jeu est de canaliser les énergies de l'enfant en lui donnant des modes d'expression socialement acceptables. Un enfant peut trouver une source de "défoulement" dans des activités de compétition comme le sport. Mais il est bien entendu que si l'organisation sportive encourage la violence ou la compétition excessive, le sport ne conduira pas à une socialisation des instincts mais bien à une plus grande agressivité.

4.4 L'ECOLE: L'APPRENTISSAGE D'UN ROLE SOCIAL

L'école contribue d'une façon importante au processus de socialisation de l'enfant. Elle lui permet de se sensibiliser à certaines valeurs, d'observer le comportement et les attitudes des professeurs, de rencontrer d'autres enfants, de s'habituer à accomplir un certain travail...

L'école est, en effet, l'un des principaux véhicules des valeurs de la société. Elle présente à l'enfant une diversité d'exemples et de modèles qui mettent de l'avant certaines valeurs morales et sociales, comme la justice ou le partage, le sens des responsabilités, le goût de la compétition, etc., diverses qualités personnelles, comme la bonne humeur ou l'habileté physique, diverses performances intellectuelles, comme la facilité de mémorisation ou l'habileté à raconter des histoires. Il est bien certain que l'enfant de six à douze ans, qui est justement en train de se composer une identité sociale, se trouve grandement influencé par toutes ces valeurs qu'il trouve à l'école.

Dans ce contexte scolaire, l'enseignant est particulièrement important. Après les parents, le professeur est souvent parmi les adultes celui qui a l'impact le plus significatif dans la vie d'un enfant de cet âge. Le comportement qu'il adopte vis-à-vis l'enfant, les marques d'encouragement ou de désapprobation qu'il manifeste à son endroit ont un effet sur son estime de soi et peuvent aussi bien le stimuler que le décourager. L'enseignant représente un modèle souvent très valorisé et, entre autres, beaucoup d'enfants de cet âge disent vouloir, eux aussi, choisir plus tard cette profession.

C'est aussi à l'école que l'enfant a le plus de chances de se faire valoir, dans un contexte où ses comportements sont importants aux yeux des autres enfants et aux yeux des adultes. On lui demande de manifester certaines habiletés intellectuelles, physiques ou sociales; on lui donne des responsabilités, on le questionne, on le nomme chef d'équipe en classe, au gymnase ou à la récréation. De la sorte, le jeune enfant a l'occasion d'exploiter plusieurs de ses possibilités, de prouver ses compétences, de se comparer aux autres, de tenir une diversité de rôles sociaux, donc de parfaire son estime de soi, son identité personnelle et son insertion sociale. Il a aussi la possibilité d'observer ses compagnons de classe et de leur découvrir des qualités qui le portent à s'en approcher: c'est principalement à l'école que se forment les amitiés.

Mais l'école c'est peut-être surtout le lieu où l'enfant joue son premier grand rôle social. Etant écolier, il a la responsabilité de produire un certain travail, en respectant certaines normes de qualité, en suivant des échéances fixes. Son professeur, ses parents et même ses camarades ont des attentes précises vis-à-vis de son rendement. De la sorte, l'enfant apprend à travailler, à produire, à respecter des exigences et des règles, à se sentir responsable d'une certaine production personnelle.

Dans l'apprentissage de ce nouveau rôle social, l'enfant reste ambivalent, comme il l'est dans ses relations avec ses parents ou avec les autres enfants: il a à la fois besoin de dépendance et besoin d'indépendance. Il n'est pas encore en possession de tous ses moyens, il le sait et il le sent. Il a donc besoin d'encadrement, de stimulation; non seulement peut-il accepter des règles mais il peut difficilement s'en passer. Par contre, il aime de plus en plus à comprendre les règles et à participer à leur élaboration. Il souhaite devenir plus autonome et supporte mal qu'on restreigne trop sa liberté. La difficulté pour le milieu scolaire consiste alors à concilier encadrement et autonomie, en cherchant à supporter activement l'enfant mais en lui donnant aussi des occasions de développer son sens des responsabilités et de l'initiative.

5. LE DEVELOPPEMENT MORAL

Contrairement à la période précédente, entre six et douze ans, l'enfant commence à avoir son propre éventail de règles et à agir par lui-même en fonction de certaines valeurs. Cela lui est possible d'abord parce que, sur le plan affectif, il devient de plus en plus autonome vis-à-vis de ses parents; il n'a pas à attendre toujours qu'on lui dicte sa conduite. Cela lui est possible ensuite parce que, sur le plan intellectuel, il acquiert une plus grande maturité. Il peut désormais considérer l'ensemble des déterminants d'un comportement, y compris les intentions d'une personne . Il peut aussi comprendre le point de vue des autres. Cela l'amène à une morale plus nuancée, moins égocentrique.

5.1 UNE MORALE "SUBJECTIVE"

L'enfant de moins de huit ans avait une morale dite "objective": la gravité d'un acte dépendait uniquement de la gravité des conséquences. Bien plus, la gravité des conséquences était évaluée intuitivement: ainsi, l'enfant jugeait qu'il était très vilain de briser une pile de tasses, parce que objectivement cela constituait "un gros dégât" et que l'importance du dégât causé était le seul élément pris en considération. Les progrès de la pensée amènent l'enfant, à partir de huit ans, à se décentrer des conséquences et à porter davantage attention à quelque chose de plus difficile à appréhender et à juger: les intentions subjectives qui sont à l'origine d'un comportement. C'est le début de la morale dite "subjective".

A la suite de Piaget, on peut illustrer les progrès de la conscience morale à l'aide de trois types de situations impliquant soit un vol, soit une maladresse, soit un mensonge. Dans chaque type de situation, l'enfant tient de plus en plus compte des intentions subjectives. Ainsi, il n'est

pas bien de voler mais cela est moins répréhensible s'il y a une bonne intention au départ, par exemple, voler pour donner à manger à une personne dans le besoin. Par ailleurs, une maladresse commise par quelqu'un qui veut se rendre utile n'est pas aussi vilaine justement parce que l'objectif visé n'a rien de négatif. Le mensonge, enfin, n'est grave que si la personne qui le commet cherche volontairement à tromper.

5.2 UNE MORALE EGALITAIRE

A partir de six ans, l'enfant est davantage en contact réel avec d'autres enfants. Sur le plan moral, cette socialisation de l'enfant entraîne un changement important, soit l'apprentissage de la réciprocité, du respect mutuel et de l'équité. Cela se manifeste plus particulièrement dans l'évolution de la notion de justice et du choix de punition à donner en cas de faute.

Entre trois et cinq ans, la morale de l'enfant en est une d'obéissance stricte aux règles de l'autorité et l'enfant est davantage porté à imaginer des punitions arbitraires d'autant plus graves que la faute a des conséquences "objectivement" plus graves.

Par opposition, l'enfant plus vieux préfère davantage la règle de réciprocité. Pour lui, la meilleure punition est de faire subir au coupable ce qu'il a fait subir à sa victime de sorte qu'il pourra comprendre les conséquences de ses actions. C'est donc une morale de l'égalité pure *("Oeil pour oeil, dent pour dent")*. La punition existe pour faire comprendre la portée des actions en fonction des autres: *"Tu as brisé mon jouet, je n'ai pas aimé cela, je brise le tien, tu comprendras ce que c'est"*. C'est là un début de réciprocité, même si cette réciprocité peut être parfois brutale.

Ce développement de la réciprocité va donc de pair avec la conscience de l'autre, c'est-à-dire avec la socialisation de l'enfant et les exigences de coopération qu'elle entraîne. La force de cohésion du groupe d'enfants, les influences des enfants les uns sur les autres, les liens de solidarité qui s'établissent entre eux, amènent peu à peu l'enfant à abandonner son attitude égocentrique.

Mais la réciprocité par égalité n'est que la première manifestation du respect mutuel. En effet, la réciprocité par égalité va se transformer peu à peu en une réciprocité basée sur l'équité, c'est-à-dire une justice où l'égalité entre les partenaires est nuancée en fonction des circonstances. Il est intéressant, à cet égard, de voir comment les enfants d'âge scolaire réagissent à l'histoire suivante: "la mère a donné à chaque enfant un petit pain. Chacun s'est mis à manger, sauf le plus petit, qui avait laissé tomber son pain dans l'eau. Que doit faire la mère?" Trois types de réponses peuvent être obtenues: ne pas redonner de pain, ce qui est une forme de punition; en redonner pour que chacun ait le sien, ce qui est un jugement basé sur l'égalité; ou, en redonner parce que celui qui a perdu son pain était petit, trop jeune, ce qui est un jugement faisant intervenir des circonstances atténuantes (équité). Or, chez les plus jeunes enfants (six à neuf ans), on retrouve surtout la solution de punition ou le jugement basé sur l'égalité; entre dix et douze ans, c'est le jugement par égalité qui domine mais le jugement par équité est presqu'aussi important; enfin, vers treize ou quatorze ans, le jugement par équité est la forme la plus courante de justice. Il y a donc là une évolution importante qui va de la simple punition à l'égalité et de l'égalité à l'équité.

En somme, l'évolution de la morale de l'enfant va dans le sens d'une morale plus subjective parce que tenant compte des intentions, moins égocentrique parce que tenant compte de l'autre, plus égalitaire parce que fondée sur la solidarité et le respect mutuel propres à la coopération entre pairs.

5.3 UNE MORALE CONVENTIONNELLE

Cette évolution de la morale de l'enfant sera nécessairement influencée par les attitudes des parents, par les valeurs familiales de même que par les valeurs véhiculées à l'école. C'est que le développement moral dépend de deux facteurs: le développement de l'enfant qui va de l'égocentrisme à la socialisation et à la coopération, d'une part, et la confrontation avec les attitudes des adultes et les valeurs qu'ils défendent, d'autre part.

Il reste important de souligner que, durant la période de six à douze ans, l'enfant intériorise les valeurs de la société dans laquelle il vit, mais sans faire une réflexion approfondie pouvant l'amener à remettre personnellement en question les principes moraux auxquels on croit autour de lui. Même à douze ans, il n'est pas à la portée d'un enfant d'imaginer ses propres règles morales ni même de faire une interprétation vraiment personnalisée des règles existantes: tout au plus l'enfant peut-il appliquer correctement les règles de la communauté dont il fait partie. C'est en ce sens qu'on peut parler de morale conventionnelle.

Ainsi, c'est le milieu de vie où il se trouve, principalement l'école et la famille, qui va d'abord influencer les attitudes que l'enfant développera. Cette influence s'exerce par la prédominance que le milieu accorde à certains principes moraux de base: premièrement, l'importance donnée aux besoins individuels et au point de vue des autres par opposition à des règles rigides; deuxièmement, l'importance accordée à l'autonomie et à l'initiative par opposition au respect de l'autorité; troisièmement, le rôle des punitions quand il y a désobéissance aux règles sociales par opposition à l'importance accordée à l'explication des raisons de l'existence des règles sociales; quatrièmement, l'existence de règles justifiables par opposition à des normes fondées sur la seule volonté des adultes.

Dans cette perspective, certains milieux seront plus favorables au développement de l'enfant, c'est-à-dire rendront plus facile son passage de l'égocentrisme à la coopération. Le milieu qui offre le plus de garanties d'un développement harmonieux est celui qui présente une certaine régularité permettant à l'enfant de prévoir ce qui est attendu de lui en fonction de règles existantes et qui, en même temps, donne à l'enfant des possibilités de réagir à de nouvelles situations et des moyens de s'interroger sur ces situations. Il permettra éventuellement à l'enfant d'accéder à une morale plus personnelle ce qui sera une tâche très importante à accomplir durant l'adolescence.

6. CONDITIONS DE VIE INFLUENCANT LE DEVELOPPEMENT DE L'ENFANT DE SIX A DOUZE ANS

Plusieurs aspects de la vie de l'enfant sont affectés par son développement physique, affectif et social. Les divers facteurs de son développement ont également une interaction entre eux. Ainsi, un bon fonctionnement intellectuel est influencé par un bon fonctionnement physique. Plusieurs de ces facteurs se trouvent dans l'enfant lui-même, dans ses ressources et sa motivation spontanée. Cependant d'autres facteurs se trouvent dans le milieu de vie et dans les stimulations qu'il présente.

6.1 INCIDENCE DU MILIEU ECONOMIQUEMENT FAIBLE SUR LE DEVELOPPEMENT DE L'ENFANT

Plusieurs conditions peuvent avoir une incidence sur le développement de l'enfant et la pauvreté du milieu de vie est un des facteurs parmi les plus importants.

En simplifiant, on peut dire que le problème de la pauvreté a été défini à partir de deux problématiques qui à un moment donné ont pu paraître contradictoires mais sont actuellement perçues comme complémentaires et font l'objet d'un certain consensus: la première de ces problématiques concerne l'individu en état de pauvreté et s'attache surtout à décrire les conséquences de la pauvreté sur sa personnalité, son mode de vie et les relations qu'il est amené à développer avec la société; la seconde de ces problématiques est axée sur la société globale, décrivant la pauvreté comme un phénomène structurel nécessaire au fonctionnement de cette société, et a conduit à la mise en lumière de plusieurs caractéristiques propres aux milieux où se concentrent des sous-populations pauvres importantes.

Quelle que soit la problématique de départ, la plupart des analyses ont montré que la pauvreté est un phénomène complexe défini par l'interaction de différents facteurs économiques et culturels qui se renforcent mutuellement: faible scolarisation, travail peu spécialisé, chômage élevé, mauvaises conditions de santé et de logement...

La pauvreté est aussi un phénomène relatif; ainsi, à la suite de diverses études américaines et de l'enquête du Sénat canadien sur la pauvreté, on a établi que, régulièrement, entre 20 et 30% de la population peut être définie comme pauvre, c'est-à-dire comme vivant au-dessous d'un seuil minimal de satisfaction des besoins sociaux. Ces besoins sociaux font référence non seulement à un minimum vital pour se nourrir, se vêtir, se loger mais aussi à un minimum de biens culturels indispensables (instruction, loisirs, media d'information, arts, associations, communauté culturelle...) aux individus et aux groupes pour leur permettre de se développer sainement.(1)

Les incidences de conditions de vie difficiles ne seront pas du tout les mêmes selon qu'une famille vit dans un milieu où une proportion importante des familles vivent dans les mêmes conditions (territoire défavorisé) ou selon que peu de familles vivent dans ces conditions (territoire non défavorisé). En effet, dans le premier cas, parce que l'environnement est relativement homogène du point de vue des conditions de vie, les milieux de vie de l'enfant, que ce soit sa famille, son entourage, son école..., risquent d'être, pour lui, relativement stables et cohérents. Dans le second cas, toutefois, parce que l'environnement est beaucoup plus hétérogène du point de vue des conditions de vie, l'enfant risque beaucoup plus fréquemment de se retrouver dans des situations inconsistantes par rapport à son milieu familial et risque, d'autant plus, de vivre difficilement plusieurs de ces situations.

---

(1) M.E.Q. (1977). Les Secteurs défavorisés du Québec. Direction des politiques et plans. Québec, p. 78-79.

Cette distinction entre milieu homogène et milieu hétérogène est capitale si l'on veut être en mesure de comprendre pourquoi, même dans des conditions de vie relativement défavorables, beaucoup d'enfants peuvent très bien connaître un développement équilibré et harmonieux, alors que, à l'inverse, dans des conditions de vie un peu meilleures, certains enfants, s'ils vivent dans un milieu très hétérogène, par exemple, peuvent connaître des difficultés importantes.

Cependant, même si un enfant vit dans un milieu homogène et qu'il peut se développer harmonieusement, il n'en demeure pas moins qu'à mesure qu'il vieillit il sera de plus en plus en contact avec un milieu hétérogène, correspondant à la société globale. Par rapport à ce contexte plus large, il est certain que des conditions économiques et culturelles défavorables risquent d'avoir des incidences importantes; c'est du moins ce qu'on constate lorsqu'on essaie de comprendre, au moment de l'adolescence, les différences dans les projets scolaires et professionnels des jeunes québécois.

On constate alors que les projets scolaires sont grandement déterminés par les conditions économiques et culturelles des familles des jeunes et aussi des conditions économiques et culturelles de leur milieu d'origine. A cet égard, les différences entre les milieux très urbanisés et les milieux ruraux sont très significatives et montrent comment la pauvreté est un phénomène complexe et relatif. Ainsi, en milieu défavorisé métropolitain, la persévérance scolaire est plus élevée qu'en milieu rural favorisé. Par ailleurs, il est certain que les exigences du marché du travail sont beaucoup plus grandes en milieu métropolitain qu'en milieu rural; de la sorte, une plus faible scolarisation en milieu rural peut ne pas avoir des conséquences aussi négatives qu'en milieu urbain, à condition toutefois que la mobilité géographique soit relativement limitée, ce qui n'est pas le cas.

Enfin, il est essentiel de toujours avoir à l'esprit que l'image que l'on se fait de la pauvreté et de ses incidences est en grande partie déterminée par des paramètres statistiques qui décrivent des populations globales. Par ailleurs, lorsqu'on s'intéresse à des sous-populations comme les parents qui ont des enfants qui fréquentent l'école au niveau primaire, par exemple, il est certain que l'image qui se dégage des paramètres statistiques globaux est, en partie, fausse; la fausseté ne vient pas du fait que ceux qui sont identifiés comme les moins favorisés ne le sont pas, mais plutôt du fait que les caractéristiques qu'on leur attribue peuvent être très différentes de la réalité.

Ainsi, les parents d'enfants qui ont de 6 à 12 ans, parce que ce sont des adultes qui, en très grande majorité, ont entre 30 et 50 ans, sont beaucoup moins touchés que d'autres par les effets de conjoncture (chômage, allocations sociales...) ou les effets de structure occupationnelle (jeunes de moins de 25 ans, personnes âgées); ils se retrouvent ainsi beaucoup moins que d'autres dans des situations de pauvreté extrême et de misère. Ils cumulent beaucoup moins que d'autres catégories de la population qui vit en état de pauvreté des facteurs extrêmes: en moyenne, ils ont un niveau de scolarité supérieur à 10 ans, très peu ont moins d'une scolarité primaire, ils connaissent moins de chômage, si ce n'est un chômage de type saisonnier (pêcherie, foresterie, construction).

Il n'en demeure pas moins, cependant, que, indépendamment du fait que ces familles ne se reconnaissent pas toujours comme "défavorisées", ces familles vivent, par rapport à la majorité des familles québécoises, dans des conditions économiques et culturelles moins favorables; ces conditions de vie moins favorables risquent d'avoir pour conséquence que les enfants qui y vivent soient, relativement à des enfants qui vivent dans de meilleures conditions de vie, dans une situation d'inégalité relative et décisive.

Il faut bien retenir cependant qu'il y a une continuité dans le développement de l'enfant et que les écarts que l'on peut observer au moment où les enfants sont plus vieux sont en grande partie basés sur les écarts plus légers qui existaient au moment où les enfants étaient plus jeunes. Par ailleurs, lorsque l'enfant est au niveau primaire, l'école est, en général, d'une taille suffisamment petite pour refléter les caractéristiques d'une population restreinte. Ainsi, dans les milieux homogènes, mêmes si les conditions socio-économiques sont relativement défavorables, l'enfant connaîtra, par rapport aux autres enfants, un environnement stable et cohérent.

Par ailleurs, il est certain que les enfants qui, en comparaison avec les autres enfants avec qui ils sont en contact, vivent dans des conditions de vie très défavorables risquent beaucoup plus que les autres de connaître diverses difficultés d'apprentissage ou d'adaptation à l'école; pour réduire ces risques, il est essentiel que les différentes personnes oeuvrant auprès des enfants soient conscientes et respectent les particularités développées par ces enfants en vue de s'adapter à leurs conditions de vie spécifiques.

6.2 FACTEURS DU MILIEU, DEVELOPPEMENT COGNITIF ET RENDEMENT SCOLAIRE

Le développement de l'intelligence qui est souvent associé au rendement scolaire se fait sous l'influence conjuguée de deux sortes de facteurs: les uns se trouvent dans l'enfant lui-même, dans ses ressources et sa motivation spontanée pour croître et se développer; les autres se trouvent dans le milieu de vie et dans les stimulations qu'il présente. On croit généralement que les facteurs inhérents à l'enfant sont globalement les mêmes partout, quels que soient le pays d'origine, la race, les croyances ou la culture; par conséquent, parce qu'un enfant est un enfant, quel que soit le milieu économique, le développement cognitif devrait toujours se faire selon les mêmes étapes.

Pour ce qui est du milieu de vie, parce qu'il est partiellement semblable et partiellement différent d'un groupe social à l'autre, les effets sont plus difficiles à cerner, ce qui explique la variété des résultats analysés jusqu'à présent. D'une part, quel que soit le milieu, l'enfant a l'occasion de parler avec d'autres enfants ou avec des adultes, de jouer, de manipuler toutes sortes d'objets, etc.: parce qu'aucun milieu n'est caractérisé par l'absence totale de stimulations, il y a plusieurs points de ressemblance dans la croissance intellectuelle. Mais d'autre part, même si les étapes du développement cognitif sont toujours les mêmes, le rythme de développement peut varier; ainsi, les stimulations ne sont pas quantitativement et qualitativement les mêmes dans tous les milieux et le développement de l'intelligence en subit certaines conséquences: les objets à manipuler ne sont pas les mêmes, les échanges entre parents et enfants ne sont pas aussi fréquents et ne sont pas de la même nature dans toutes les familles, etc.

Le développement cognitif est essentiellement un processus d'adaptation aux conditions de l'environnement. Dans la mesure où les conditions de vie déterminent en grande partie la vie quotidienne d'un enfant, ce dernier s'y adaptera en acquérant un style d'apprentissage spécifique, des habitudes cognitives particulières, des modes de communication verbale et non verbale propres. Bref, c'est parce que le milieu a des exigences particulières que l'intelligence s'y manifeste d'une façon particulière.

Ces différences consécutives des conditions de vie n'auront pas les mêmes répercussions, entre autres sur le rendement scolaire, selon que l'enfant d'une famille défavorisée habite un milieu défavorisé ou non. D'une part, dans un milieu défavorisé, l'enfant fréquente une école où il retrouve des enfants qui ont des conditions de vie semblables aux siennes; l'école se sera, minimalement, adaptée à ces enfants et les difficultés seront fort probablement semblables à celles que l'on retrouve dans tous les autres milieux.

Mais d'autre part, il y a deux groupes d'enfants qui risquent d'avoir plus de difficultés que les autres: les enfants de milieu défavorisé qui vivent dans les conditions de vie les plus difficiles et les enfants qui fréquentent une école de milieu favorisé mais qui eux-mêmes vivent dans des conditions de vie difficiles. La particularité de ces deux groupes d'enfants est qu'ils se retrouvent dans un milieu scolaire où la majorité des enfants ne connaissent pas les mêmes conditions de vie qu'eux. En pareil cas, des études ont démontré que les difficultés sont nombreuses. En moyenne, leur rendement dans plusieurs matières académiques a tendance à être plus bas. La difficulté à acquérir les éléments de base en mathématiques et/ou en français risque d'amener plus fréquemment ces enfants en classe de récupération. En parallèle, le taux d'absentéisme est plus élevé, le climat dans les classes moins détendu, les relations parents-maîtres moins saines et moins suivies.

Bien entendu, pour plusieurs enfants, la faiblesse du rendement scolaire s'explique par des capacités intellectuelles moins étendues: en cela, les enfants qui vivent dans des conditions économiques difficiles ne sont pas exceptionnels et on trouve, dans toutes les classes sociales, des enfants, qui, à cause de leur niveau de développement intellectuel, ont de pauvres performances scolaires.

Mais tout ce qui précède a permis de voir que ce n'est pas le principal facteur explicatif des difficultés des enfants de milieux défavorisés: les enfants des familles plus pauvres, au départ, ne sont vraiment handicapés ni au niveau des capacités intellectuelles générales ni au niveau des aptitudes linguistiques. D'où viennent alors leurs difficultés à l'école?

De fait, il faut se référer à une diversité de facteurs qui viennent à l'encontre d'un bon rendement académique. Les variables liées au développement affectif et social seront abordées plus loin. Au niveau strictement cognitif, on mentionne souvent le manque relatif de préparation des enfants à l'école; ils auraient moins de connaissances de départ, peu d'habitudes pour le travail soutenu et même peu de familiarité avec un environnement structuré exigeant des périodes de travail intellectuel

intenses. Ils seraient moins accoutumés à recevoir des demandes pour fournir un travail précis à un moment précis; puis tout à coup, à l'école, ils doivent se plier à toutes sortes d'exigences. On parle même de lacunes au niveau du plus élémentaire savoir-faire en classe: l'enfant saurait moins écouter, saurait moins sur quoi porter son attention, n'arriverait pas facilement à bien découvrir ce qu'il faut faire pour réussir. Ses nombreuses absences de l'école, le temps consacré à découvrir ce qu'il faut faire ou les efforts mis à se motiver viendraient encore ajouter au handicap en lui faisant perdre des informations et en lui faisant manquer des connaissances utiles.

Cependant, ce qu'il faut surtout souligner, c'est le fait que souvent l'école est peu adaptée, même au plan cognitif, aux particularités de ces enfants. Ainsi, on connaît mal ou on ne tient pas assez compte des caractéristiques de leur langage ou de leurs styles d'apprentissage tant au niveau des contenus à apprendre qu'au niveau des méthodes pédagogiques: on ignore leur vocabulaire propre, on oublie l'importance pour eux de partir du concret, on n'exploite pas leur pensée inductive, etc.

Les interventions des enseignants sont, la plupart du temps, conçues en fonction de la moyenne des enfants et, par conséquent, peuvent souvent aller à l'encontre des besoins particuliers des enfants ayant des conditions de vie défavorables. Un support davantage individualisé, centré sur le mode de fonctionnement de chacun de ces enfants, pourrait certes contribuer à réduire les difficultés scolaires qu'ils rencontrent. Si un tel support n'est pas donné à ces enfants, l'écart assez réduit qui les sépare au départ des autres enfants au niveau des habiletés intellectuelles risque de s'accentuer.

7. INCIDENCE SUR LE DEVELOPPEMENT PHYSIQUE

Même si la période de six à douze ans n'est pas caractérisée par un développement physique spectaculaire, comme ce sera le cas par exemple à l'adolescence, plusieurs aspects de la vie de l'enfant sont affectés par son état de santé et par ses habiletés psychomotrices. Ainsi, un bon fonctionnement intellectuel repose sur une augmentation de la force et de la résistance physique qui rendent l'enfant apte à un travail demandant une attention soutenue; il repose aussi sur un perfectionnement de la motricité fine qui affecte l'écriture, le dessin et bon nombre de manipulations délicates exigées dans toutes sortes de tâches intellectuelles. Par ailleurs, le développement harmonieux de la personnalité et la conquête d'un certain prestige social dépendent, non pas uniquement mais dans une certaine mesure, des capacités qu'a l'enfant de réussir des performances motrices (courir, maniпuler adroitement, grimper, etc.) ou sensorielles (entendre un bruit grave, voir une teinte particulière, etc.) meilleures ou au moins aussi bonnes que celles de ses pairs.

7.1 INCIDENCE DES CONDITIONS DE VIE SUR LA SANTE, LA CROISSANCE PHYSIQUE ET LA MOTRICITE

Beaucoup d'études, dont plusieurs en milieu québécois, font état de problèmes dans le développement physique des enfants qui vivent dans une famille dont la situation socio-économique est difficile. Ces problèmes ont de multiples causes, dont les premières sont à situer avant la naissance dans les difficultés liées à la grossesse. Ainsi, on fait état de grossesses sans surveillance médicale ou survenant chez des mères ayant un âge plus avancé, le bébé étant alors plus vulnérable. Les mères seraient, en outre, moins enclines à surveiller leur alimentation et leur régime de vie, soit par manque de motivation, soit par manque de connaissances; or, des études de plus en plus nombreuses mettent en évidence l'importance de ces facteurs pour l'équilibre physique, intellectuel et affectif de l'enfant qui va naître.

Après la naissance, certaines caractéristiques du milieu de vie ne font que perpétuer ou accentuer les risques de problèmes de santé et de développement. Une alimentation insuffisante qualitativement ou quantitativement, de mauvaises habitudes de vie et d'hygiène (couchers tardifs, bruits de la nuit...) augmentent les risques de maladie et de retards dans le développement.

Plusieurs ont, en outre, souligné chez les gens qui ont à vivre dans des conditions économiques difficiles l'absence de préoccupation pour le bien-être physique; on parle même d'une sorte de résignation devant la maladie. Cette attitude se traduit d'abord par une absence de stimulation régulière pour le développement physique ou pour le choix d'un régime sain; elle se traduit aussi par un manque d'attention aux manifestations de petits problèmes de l'ouïe, de la vue, etc., manque d'attention qui conduit à un diagnostic tardif; elle se traduit par une faible tendance à se faire soigner et à faire soigner les enfants.

Bon nombre de maladies auraient tendance à être plus fréquentes, entre autres, à mesure que les conditions socio-économiques sont plus difficiles. Il en est ainsi pour plusieurs maladies plutôt importantes, comme le diabète, la tuberculose, les cardiopathies, l'épilepsie, l'anémie, le rachitisme..., et pour des maladies plutôt bénignes, comme les rhumes et autres infections respiratoires. Plus spécifiquement, chez les enfants, les problèmes de santé se manifestent par un teint pâle, une santé plus faible, un manque d'énergie, un air morne et de mauvaises postures.

Plusieurs retards dans la croissance sont aussi souvent associés à des conditions de vie difficile. L'enfant risque davantage de n'avoir ni la masse ni la taille de son âge. Son tonus musculaire (fermeté des muscles) risque d'être moins bon. Le système sensoriel (vision, audition, par exemple) a plus de chances d'être handicapé.

Au chapitre du développement psychomoteur, les conclusions des analyses réalisées au Québec diffèrent selon les auteurs. Certains disent que, tant au niveau de la motricité globale (grands mouvements comme courir, sauter, grimper, etc.) qu'au niveau de la motricité fine (manipulation de petits objets, coordination de l'oeil et de la main) les enfants des milieux économiquement faibles sont ou bien à égalité avec les autres enfants ou bien même légèrement en avance. D'autres auteurs font plutôt état de légers retards.

Cependant, pour établir ces conclusions, tous les chercheurs doivent procéder à des comparaisons entre enfants de différents milieux. Il est certain que dans la mesure où les différences attribuables aux conditions socio-économiques sont minces, elles ne deviennent significatives et apparentes que si l'on compare des enfants qui vivent dans des situations socio-économiques très différentes, ce qui n'a sans doute pas toujours été le cas.

En fait, plusieurs facteurs du milieu peuvent contribuer à ralentir le développement psychomoteur des enfants: par exemple, le manque d'espace au foyer peut ne pas être propice au développement des grands mouvements, ou bien le moins grand nombre de jouets éducatifs ainsi que le peu de temps consacré par les parents à stimuler le jeu et les manipulations des enfants pourraient retarder, par exemple, les progrès de la motricité fine.

Il faut dire toutefois que les enfants savent profiter de toutes les situations aussi bien quand ils sont tout petits que durant la période de six à douze ans. Ainsi, à moins que les conditions du milieu ne soient extrêmement défavorables et qu'ils ne reçoivent aucun support de leurs parents, les enfants savent multiplier les occasions permettant d'atteindre un développement psychomoteur approprié. Faute de jouets éducatifs, ils manipulent boutons, cuillères ou cure-dents. Faute de place à l'intérieur, ils jouent à l'extérieur; faute de parcs et de loisirs organisés, ils se

créent leurs propres jeux. Les enfants jouent avec tellement de naturel qu'ils savent inventer les situations qu'il faut et profiter de toutes les expériences pour améliorer leur psychomotricité.

7.2 LES DIFFICULTES QUI PEUVENT ETRE ASSOCIEES A CERTAINS RETARDS DANS LE DEVELOPPEMENT PHYSIQUE

Le caractère plus ou moins harmonieux du développement physique n'est pas le seul facteur responsable de l'inadaptation, que ce soit au plan cognitif, au plan affectif ou au plan social, mais c'est un facteur dont l'importance, même si elle varie beaucoup d'une personne à l'autre, n'est pas négligeable. Par ailleurs, les enfants des familles moins bien pourvues n'ont pas tous des problèmes de croissance ou de santé et les difficultés peuvent être différentes d'un enfant à l'autre. Toutefois, la fréquence de ces problèmes varie selon les conditions de vie et on peut y trouver une explication pour quelques-uns des problèmes rencontrés.

Ainsi, un état de santé faible peut facilement handicaper le rendement intellectuel: attention moins soutenue, apathie, absentéisme, voilà autant d'obstacles à l'apprentissage à l'école. D'autres difficultés sont aussi à relier aux troubles d'audition ou de vision et c'est encore une fois le rendement scolaire qui en subit les conséquences. Ces constatations sont cohérentes avec le fait que certaines études montrent que les enfants qui vivent dans de mauvaises conditions de vie connaissent plus que d'autres des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation ou les deux.

De plus, le développement physique n'influence pas que les performances intellectuelles, il peut aussi affecter l'équilibre émotif et la réussite sociale. A ce chapitre, cependant, on ne trouve pas facilement de données provenant de recherches en milieu québécois; aussi, ce n'est qu'avec prudence qu'on peut risquer quelques hypothèses.

Au plan émotif, une santé déficiente fait courir certains risques à l'enfant. Entre six et douze ans, en effet, l'enfant devient conscient de son corps; son énergie affective, il la consacre en grande partie à réaliser diverses productions, dont plusieurs performances physiques, qu'il évalue par comparaison avec les réalisations des autres enfants de son âge. Ainsi, l'établissement de la confiance en soi, l'impression de succès et la construction d'une image de soi positive, sont partiellement liés à l'apparence corporelle et à la capacité, par exemple, d'être aussi fort, de sauter aussi loin, d'entendre et de repérer les mêmes sons que tous les autres. On voit tout de suite combien, à cet âge, le manque de confiance envers son propre corps, par exemple à la suite de maladies répétées, risque de contribuer à l'apparition d'un sentiment d'infériorité et d'engendrer une faible estime de soi.

Au plan social, le risque est analogue. Autant la bonne forme physique conditionne l'estime que l'enfant a de lui-même, autant elle détermine son prestige auprès des autres. Les enfants plus grands, plus forts, plus habiles sont mieux perçus par les autres enfants et même par les adultes. Ils accèdent plus facilement à des rôles de meneurs et servent plus souvent de modèles, particulièrement dans les milieux où l'on valorise les activités sportives.

Toutefois, ces différences de développement physique attribuées à des conditions socio-économiques difficiles ne seront pas aussi importantes selon qu'un enfant se trouvera dans un milieu homogène, composé d'enfants qui ont des conditions de vie semblables, ou qu'il se trouvera dans un milieu hétérogène. De fait, elles risquent d'avoir un impact plus décisif dans un milieu hétérogène que dans un milieu homogène.

Ainsi, l'impact sur le développement cognitif peut être assez réduit en milieu homogène où les enfants auront, par exemple, un taux d'absentéisme à peu près semblable. Par contre, en milieu hétérogène, un enfant qui vit dans des conditions de vie défavorables risque d'être beaucoup plus absent que les autres enfants et d'accumuler ainsi un retard difficile à combler.

Il en va de même au plan du développement affectif et social, où en milieu homogène, l'estime de soi et le prestige auprès des autres ne seront guère plus affectés par le développement physique que dans des milieux plus favorisés; en effet, ce qui risque de créer des problèmes est la possibilité de comparer son développement à celui des autres. Or, cette comparaison ne risque d'être préjudiciable qu'aux enfants les plus défavorisés qui vivent dans un milieu hétérogène.

8. INCIDENCE SUR LE DEVELOPPEMENT INTELLECTUEL

Au Québec comme ailleurs, on s'est posé des questions sur le développement intellectuel des enfants provenant de milieux économiquement défavorisés en grande partie à cause de certaines difficultés observées à l'école et suite à la constatation des inégalités dans la persévérance scolaire liées aux conditions socio-économiques des familles. Pour rendre compte de ces deux phénomènes, on a cherché toutes sortes d'explications. Certaines de ces explications font intervenir des facteurs d'ordre affectif ou social sur lesquels il faudra revenir plus loin: manque de motivation pour les tâches académiques, réussite scolaire peu valorisée à la maison, etc. Mais d'autres explications font référence à des difficultés d'ordre intellectuel. On en trouve deux catégories principales: celles qui font état de difficultés de langage et celles qui font état de lacunes dans les capacités intellectuelles générales. Il peut donc être utile de regarder sommairement ces questions relatives aux capacités intellectuelles et au langage avant de voir comment elles affectent le rendement à l'école.

8.1 LA MESURE DU FONCTIONNEMENT INTELLECTUEL

Dans plusieurs recherches, menées surtout aux Etats-Unis, la passation de tests traditionnels d'intelligence a, la plupart du temps, montré que les enfants qui vivent dans de mauvaises conditions socio-économiques ont, en moyenne, des quotients intellectuels plus faibles que ceux qui vivent dans de meilleures conditions. Plusieurs en ont profité pour conclure qu'ils étaient moins intelligents. Pareille conclusion est cependant à tout le moins prématurée; en effet, il y a toutes sortes de façons d'expliquer ces résultats aux tests d'intelligence et ces explications n'ont souvent rien à voir avec les aptitudes des enfants.

Ainsi, d'un milieu de vie à l'autre, la diversité des stimulations présentées à l'enfant peut varier beaucoup. De fait, selon les circonstances, les enfants sont plus ou moins habitués à jouer avec du matériel

éducatif impliquant questions et dessins, un peu comme dans certains tests; ils sont plus ou moins habitués à se faire questionner par des adultes sur des problèmes plutôt abstraits ou gratuits; ils sont plus ou moins souvent incités à trouver vite les réponses à certaines questions; etc. Dans la mesure où ces sortes de stimulations sont plus rares dans les familles où prévalent des conditions économiques difficiles, les enfants sont donc moins bien préparés à faire face à une situation de testing alors que les enfants provenant de familles plus favorisées, même s'ils n'ont jamais passé de tests, sont plus en mesure de s'y adapter rapidement et de fournir tout de suite un rendement optimal.

En outre, la plupart des tests requièrent une bonne compréhension de langages symboliques écrits, que ce soit des mots ou d'autres symboles graphiques; l'enfant doit être, la plupart du temps, soit un bon lecteur, soit un bon décodeur d'images, soit les deux à la fois. Dans quelques cas, ces difficultés peuvent être réduites par l'utilisation du langage oral; ce langage oral n'élimine cependant pas les difficultés qui tiennent au fait que la langue parlée n'est pas indépendante des particularités culturelles et sociales: régionalisme, langage populaire... Si l'on ajoute que la plupart des tests ont été développés et expérimentés dans des contextes "neutres", c'est-à-dire par rapport à des populations moyennes, il est certain que les enfants qui vivent dans des conditions socio-économiques difficiles risquent de se trouver dans des situations radicalement différentes de celles qui leur sont familières.

En raison de tous ces facteurs, qui n'expliquent peut-être qu'une partie des résultats mais qui les expliquent peut-être au complet, il faut rester prudent sur les conclusions qu'on peut tirer des performances souvent plus faibles réalisées par les enfants des familles plus pauvres dans les tests d'intelligence.

8.2 LOGIQUE, ATTENTION ET MEMOIRE: PLUS DE RESSEMBLANCES QUE DE DIFFÉRENCES

Si on veut vraiment connaître les capacités intellectuelles des enfants, il faut faire en sorte d'éviter qu'elles ne soient masquées par toutes sortes de facteurs accidentels liés à la situation de testing. Ainsi, il faut s'assurer que l'enfant est motivé et à l'aise, en lui présentant les questions comme un jeu plutôt que comme un test, par exemple. Ensuite, il faut chercher à s'exprimer avec des mots et des phrases que l'enfant comprend, de façon à ce que les questions posées soient bien accessibles. Il faut aussi s'efforcer de rejoindre l'enfant par des situations qui lui sont familières, en évitant de choisir des exemples ou des contextes qu'il ne rencontre jamais dans son expérience quotidienne; etc. Ce qui est important aussi, quand on cherche à évaluer le fonctionnement intellectuel des enfants, c'est d'éviter de s'accrocher uniquement à des connaissances superficielles: la connaissance de tel mot, de tel événement, de telle date, de telle explication...

La plupart de ces facteurs accidentels sont pris en considération dans les recherches qui s'inspirent de la théorie de Piaget. Or, ces recherches ont démontré que les aptitudes intellectuelles, les capacités d'apprentissage, d'attention et de mémoire ne varient pas autant que l'on aurait cru selon les conditions socio-économiques. En effet, concrètement, ce qui est nouveau et ce qui est important à partir de six ou sept ans, c'est que l'enfant accède à la pensée logique.

La pensée logique se manifeste de plusieurs façons. En général, l'enfant devient moins égocentrique, moins centré sur son propre point de vue: il devient objectif et acquiert la capacité de considérer une même réalité sous différents angles. Il n'est plus intuitif et ne reste plus accroché aux éléments les plus frappants d'une situation: il prend en considération tous ses aspects, présents ou antérieurs, et il les combine entre eux pour arriver à s'en faire une idée logiquement correcte. L'objectivité et la logique permettent à l'enfant de comprendre le nombre, d'affiner ses notions

de temps et d'espace, de saisir les liens de cause à effet qui expliquent différents phénomènes météorologiques, physiques ou chimiques. Les mathématiques, la mesure et les sciences commencent à lui être accessibles, puisque l'intelligence peut comprendre les problèmes qui leur sont propres. De bonnes capacités d'attention et de mémoire s'ajoutent pour donner à l'enfant la possibilité de travailler adéquatement sur ces sujets. L'absence de cette forme de pensée ou son apparition trop tardive pourrait inquiéter.

Or lorsqu'on mesure l'accession à la pensée logique, on s'aperçoit qu'elle arrive vers six ou sept ans pour tous les enfants. Au départ, quel que soit le milieu socio-économique, les capacités sont assez semblables, surtout dans les populations relativement homogènes (population québécoise, population blanche américaine); on y observe cependant, selon les études, de légers écarts allant de quelques semaines à quelques mois, écarts attribuables en partie aux conditions de vie. Toutefois, lorsqu'on compare des populations très différentes culturellement, comme c'est le cas dans certaines recherches américaines sur les groupes raciaux ou ethniques, certains enfants peuvent présenter des retards de quelques années.

Avec le temps cependant, il arrive fréquemment qu'on note une accentuation des écarts entre les enfants, selon les conditions socio-économiques dans lesquelles ils vivent. Certains facteurs contribuent à expliquer cette accentuation de l'écart: des facteurs affectifs, comme la motivation au travail, des facteurs sociaux, comme l'encouragement des parents, et même des facteurs cognitifs, comme le manque de connaissances générales. Même alors, il faut dire que cet écart progressif n'est pas attribuable à un manque de capacités mais à un manque d'occasions ou de motivation pour les actualiser.

8.3 LES STYLES D'APPRENTISSAGE ET LES STYLES COGNITIFS: UNE DIFFERENCE REELLE

Si le niveau d'intelligence ou, autrement dit, la quantité d'intelligence des enfants qui vivent dans des conditions économiques défavorisées, semble difficile à distinguer de celui des autres enfants, il en va bien autrement pour le style d'apprentissage. Comme on l'indique dans la première partie, il existe plusieurs styles cognitifs. Une pluralité de facteurs influencent le style cognitif d'une personne: le genre de travail (manuel, intellectuel, répétitif, créatif...), le niveau d'éducation, le mode de satisfaction des besoins matériels ou culturels...

De ce point de vue, si on regarde les conditions de vie des familles économiquement faibles, on constate qu'à cause du type d'emplois occupés par les parents, de leur niveau d'éducation ou de l'urgence de certains besoins matériels, on a tendance à s'attaquer à des problèmes immédiats, à pratiquer surtout des activités de divertissement. On discute peu de notions abstraites et on spécule peu sur l'avenir, etc.

Auprès de l'enfant, cela a comme conséquence qu'il en vient à préférer une approche basée sur le réel: pour apprendre mieux, il lui faut des situations concrètes, où le contact avec la réalité est étroit, où il a des chances de faire plusieurs manipulations, où il voit tout de suite les applications possibles de ses apprentissages. Il est moins à l'aise dans des exercices théoriques et il préfère qu'on le mette devant des problèmes qui ont une incidence dans la réalité immédiate. Pour lui, le passé et le futur ont un intérêt moins grand que le présent. Les problèmes concrets, non verbaux ont plus d'intérêt que les problèmes verbaux. Il aime le mesurable, le quantifiable. Petit à petit, il sera de moins en moins porté vers un mode déductif de connaissance parce que cela suppose qu'on commence avec des règles générales ou des concepts abstraits pour déduire ensuite ce qui se passe dans la réalité; il préférera nettement un mode inductif de connaissance où l'on part d'une diversité de cas concrets pour ensuite en abstraire des règles ou des notions générales.

8.4 LE LANGAGE

Il en va du langage comme des styles d'apprentissage. Des différences dans les conditions de vie sont souvent associées à des différences dans le langage. Mais le fait qu'un langage diffère d'un autre ne signifie pas toujours que l'un est meilleur et l'autre moins bon; il faut encore une fois se méfier des tendances à exagérer les lacunes rencontrées dans les milieux défavorisés. Certains auteurs, après des études poussées, en viennent plutôt à supposer que les enfants de ces milieux auraient les mêmes capacités linguistiques que tous les autres; en tout cas, ils auraient des aptitudes à comprendre et même à utiliser le langage bien supérieures à ce qu'ils démontrent ouvertement, dans des tests ou dans des examens scolaires.

L'une des observations la plus souvent faite a trait à la pauvreté du vocabulaire des enfants qui vivent en milieu défavorisé: ces enfants connaissent moins de mots, surtout pour nommer des réalités abstraites. Une autre constatation fréquente concerne la structure des phrases. Ces enfants auraient aussi tendance à utiliser peu de verbes et beaucoup d'adjectifs. Leurs phrases seraient d'habitude plus courtes, plus pauvres, moins articulées. Elles seraient souvent stéréotypées et on y trouverait beaucoup de clichés et de lieux communs.

Or, comment peut-on concilier ces données avec l'idée que les capacités linguistiques des enfants sont les mêmes dans tous les milieux? Pour cela, il faut supposer que la pauvreté du vocabulaire et les particularités de la structure des phrases ne sont pas une question de capacité mais plutôt un signe d'habitudes différentes au niveau de la communication. Ainsi chez certains groupes sociaux, le langage servirait plus à se faire comprendre pour agir qu'à supporter l'explication et la réflexion sur la réalité. On chercherait à nommer des choses ou des actions, brièvement, simplement; on se centrerait sur le présent, sur le concret et on se servirait beaucoup du contexte pour faciliter la compréhension. Dans la communication verbale, on compterait beaucoup sur des indices non verbaux incluant des gestes, des mimiques, des attitudes corporelles.

Cette centration sur le concret se fait souvent au détriment d'une certaine forme d'attention à ce qui se passe en dedans, dans la tête; ainsi, le parent invite moins souvent l'enfant à se représenter des choses, à dire à quoi il pense, à raconter une expérience vécue, à exprimer ses pensées ou ses émotions. En conséquence, l'enfant serait moins habitué à transformer ses expériences et les objets qu'il rencontre en images et à nommer ces images par des mots, ce qui conduirait à une sous-utilisation du langage.

De plus, en comparaison avec ce qui se passe en d'autres milieux, les adultes, entre eux ou avec les enfants, ont relativement moins d'échanges verbaux. Le langage est moins valorisé et on s'en préoccupe moins. Ainsi, l'enfant arrive moins facilement à développer des habitudes verbales; on l'incite moins à parler, on ne corrige pas ses mots ou ses phrases, on se soucie moins de sa prononciation.

Il n'en reste pas moins que l'enfant, même dans ce contexte, connaît beaucoup de mots. Cependant, il cherche moins à acquérir de mots nouveaux pour dire ce qu'il peut déjà dire en ses propres mots. Or, la standardisation du langage, autant des mots que de la structure de la phrase, est une exigence qu'il retrouve au niveau de l'école. Comme son langage vise plutôt à être fonctionnel et utilitaire, il risque, plus que d'autres enfants, de ne pas se plier facilement à cette exigence.

9. INCIDENCE SUR LE DEVELOPPEMENT AFFECTIF

Deux aspects marquent le développement affectif pendant la période de six à douze ans. Le premier est une sorte de stabilité plus grande. Au cours de la petite enfance, le tout-petit se trouvait poussé dans une série de conflits avec ses parents: par exemple, on connaît bien la période de négativisme, de deux à quatre ans, où l'enfant essaie d'affirmer son autonomie tout en craignant de perdre l'amour de ses parents; on connaît aussi la crise oedipienne, entre quatre et six ans, où l'enfant essaie de conquérir l'affection exclusive du parent du sexe opposé, ce qui développe chez lui une certaine jalousie et une certaine crainte du parent du même sexe que lui, qu'il aime et qu'il a l'impression de tricher. Normalement, vers six ou sept ans, tous ces sentiments contradictoires disparaissent: c'est le calme et l'enfant peut s'attarder à des choses nouvelles et non menaçantes: faire du sport, développer son intelligence, établir diverses relations sociales. Le second événement est la formation de l'image de soi et de l'estime de soi. L'enfant prend davantage conscience de lui-même; il trouve toutes sortes d'occasions de se faire valoir auprès des adultes ou de se comparer aux autres enfants. Il découvre donc des raisons de s'aimer ou de ne pas s'aimer.

Mais le développement ne se fait pas toujours sans heurts. L'accalmie émotive, par exemple, ne se produit que si les conflits des périodes antérieures ont été adéquatement résolus; sinon, l'enfant peut rester accroché aux problèmes de dépendance ou de contestation de l'autorité dans une tentative ultime de trouver une solution; ou bien encore, il peut prendre des initiatives irresponsables ou courir des risques injustifiés pour enfin réussir à s'affirmer. Quant à l'image et à l'estime de soi, elles ne sont pas forcément positives; l'expérience répétée d'un sentiment d'échec peut s'avérer très néfaste et, dans certains cas extrêmes, un concept de soi négatif peut engendrer de l'hostilité, de l'apathie ou de la résignation.

Bien sûr, le fait de vivre dans des conditions économiques difficiles ne s'accompagne pas forcément de complications dans la croissance affective; au contraire, la majorité des enfants qui s'y trouvent arrivent à réaliser un équilibre aussi bon qu'en d'autres milieux.

L'image et l'estime de soi que se construit un enfant sont cependant en grande partie déterminées par son environnement social et culturel; on verra au chapitre qui porte sur le développement social que les enfants de milieux défavorisés se construisent une image et une estime de soi particulières. Mais l'équilibre du développement affectif n'est pas toujours assuré et il faut bien admettre que certains facteurs, associés à des conditions de vie défavorables font courir divers risques à l'enfant au chapitre de son développement émotif.

Ainsi, des problèmes comme la séparation, le divorce, l'alcoolisme, etc., combinés avec des difficultés économiques, peuvent avoir un impact plus grand sur l'enfant et compromettre son épanouissement affectif. Dans ce cas, en effet, il est plus difficile aux parents d'offrir à l'enfant des compensations (gardienne, sorties, vacances...) et, en conséquence, le problème risque d'être vécu de façon plus aiguë par l'enfant. Et même en l'absence de ces problèmes critiques, si les parents se sentent incapables de s'impliquer dans le développement de l'enfant, comme c'est souvent le cas dans des conditions économiques difficiles, s'ils sont moins à l'écoute de ses besoins, s'ils sont plus autoritaires, s'ils semblent moins intéressés à soutenir son indépendance, à encourager son autonomie, à le pousser à prendre des initiatives, alors l'enfant risque d'avoir davantage de difficulté à sentir qu'il a gagné leur estime et leur respect. Par conséquent, l'harmonie de son développement cognitif peut s'en trouver compromise.

D'autres facteurs de risques sont liés au contexte social, particulièrement pour les enfants provenant de familles ayant des difficultés économiques mais qui vivent dans des milieux où ils sont au contact d'enfants ayant des conditions de vie plus favorables. Il peut être difficile

pour l'enfant de savoir quels objectifs poursuivre; à la maison, il trouve des valeurs différentes de celles qu'on présente à l'école ou à la télévision et, en conséquence, il peut s'avérer plus compliqué de savoir autour de quoi bâtir son estime de soi. D'un autre côté, chez les enfants se trouvant dans les conditions de vie les plus défavorables, d'autres variables peuvent encore intervenir: si les parents sont insatisfaits d'eux-mêmes, s'ils n'entretiennent pas l'espoir d'améliorer leur sort, s'ils ne réussissent pas à transmettre à l'enfant l'impression qu'ils ont confiance dans son succès à venir, il est plus difficile pour l'enfant de gagner de la confiance en soi. Aussi l'absence presque totale autour de lui de modèles de gens qui ont réussi et à qui il peut s'identifier, ainsi que le souvenir de quelques expériences d'échec ou de discrimination, particulièrement à l'école, ne facilitent pas chez ces enfants le développement d'une image de soi positive.

Au plan affectif, en effet, les enfants des familles ayant une situation économique difficile ont plus souvent que les autres des traits susceptibles d'interagir négativement avec leurs performances à l'école. A priori, leur peu d'intérêt pour le type de tâche que l'on fait en classe, situation partagée par d'autres enfants de tous les milieux, n'est pas toujours compensé par une motivation générale pour la réussite, contrairement à ce qui se passe ailleurs. La motivation pour la réussite n'est pas étrangère aux conditions du milieu; elle est donc susceptible d'être moins élevée lorsque ces conditions sont défavorables: lorsqu'on ne connaît pas que des succès, on apprend éventuellement à tolérer un peu plus facilement certains échecs. En outre, comme ces enfants risquent de connaître très tôt des difficultés et des échecs, ils ont, plus que d'autres, tendance à développer une image de soi relativement négative en ce qui touche les réalisations scolaires; le peu de confiance qu'ils ont dans leurs moyens accentue encore les difficultés qu'ils rencontrent. Paradoxalement, même certaines de leurs qualités peuvent constituer un handicap: souvent, ils possèdent, mais à un degré moindre, des traits comme le sens de la compétition, un certain exhibitionnisme ou même une

9. INCIDENCE SUR LE DEVELOPPEMENT AFFECTIF

Deux aspects marquent le développement affectif pendant la période de six à douze ans. Le premier est une sorte de stabilité plus grande. Au cours de la petite enfance, le tout-petit se trouvait poussé dans une série de conflits avec ses parents: par exemple, on connaît bien la période de négativisme, de deux à quatre ans, où l'enfant essaie d'affirmer son autonomie tout en craignant de perdre l'amour de ses parents; on connaît aussi la crise oedipienne, entre quatre et six ans, où l'enfant essaie de conquérir l'affection exclusive du parent du sexe opposé, ce qui développe chez lui une certaine jalousie et une certaine crainte du parent du même sexe que lui, qu'il aime et qu'il a l'impression de tricher. Normalement, vers six ou sept ans, tous ces sentiments contradictoires disparaissent: c'est le calme et l'enfant peut s'attarder à des choses nouvelles et non menaçantes: faire du sport, développer son intelligence, établir diverses relations sociales. Le second évènement est la formation de l'image de soi et de l'estime de soi. L'enfant prend davantage conscience de lui-même; il trouve toutes sortes d'occasions de se faire valoir auprès des adultes ou de se comparer aux autres enfants. Il découvre donc des raisons de s'aimer ou de ne pas s'aimer.

Mais le développement ne se fait pas toujours sans heurts. L'accalmie émotive, par exemple, ne se produit que si les conflits des périodes antérieures ont été adéquatement résolus; sinon, l'enfant peut rester accroché aux problèmes de dépendance ou de contestation de l'autorité dans une tentative ultime de trouver une solution; ou bien encore, il peut prendre des initiatives irresponsables ou courir des risques injustifiés pour enfin réussir à s'affirmer. Quant à l'image et à l'estime de soi, elles ne sont pas forcément positives; l'expérience répétée d'un sentiment d'échec peut s'avérer très néfaste et, dans certains cas extrêmes, un concept de soi négatif peut engendrer de l'hostilité, de l'apathie ou de la résignation.

pour l'enfant de savoir quels objectifs poursuivre; à la maison, il trouve des valeurs différentes de celles qu'on présente à l'école ou à la télévision et, en conséquence, il peut s'avérer plus compliqué de savoir autour de quoi bâtir son estime de soi. D'un autre côté, chez les enfants se trouvant dans les conditions de vie les plus défavorables, d'autres variables peuvent encore intervenir: si les parents sont insatisfaits d'eux-mêmes, s'ils n'entretiennent pas l'espoir d'améliorer leur sort, s'ils ne réussissent pas à transmettre à l'enfant l'impression qu'ils ont confiance dans son succès à venir, il est plus difficile pour l'enfant de gagner de la confiance en soi. Aussi l'absence presque totale autour de lui de modèles de gens qui ont réussi et à qui il peut s'identifier, ainsi que le souvenir de quelques expériences d'échec ou de discrimination, particulièrement à l'école, ne facilitent pas chez ces enfants le développement d'une image de soi positive.

Au plan affectif, en effet, les enfants des familles ayant une situation économique difficile ont plus souvent que les autres des traits susceptibles d'interagir négativement avec leurs performances à l'école. A priori, leur peu d'intérêt pour le type de tâche que l'on fait en classe, situation partagée par d'autres enfants de tous les milieux, n'est pas toujours compensé par une motivation générale pour la réussite, contrairement à ce qui se passe ailleurs. La motivation pour la réussite n'est pas étrangère aux conditions du milieu; elle est donc susceptible d'être moins élevée lorsque ces conditions sont défavorables: lorsqu'on ne connaît pas que des succès, on apprend éventuellement à tolérer un peu plus facilement certains échecs. En outre, comme ces enfants risquent de connaître très tôt des difficultés et des échecs, ils ont, plus que d'autres, tendance à développer une image de soi relativement négative en ce qui touche les réalisations scolaires; le peu de confiance qu'ils ont dans leurs moyens accentue encore les difficultés qu'ils rencontrent. Paradoxalement, même certaines de leurs qualités peuvent constituer un handicap: souvent, ils possèdent, mais à un degré moindre, des traits comme le sens de la compétition, un certain exhibitionnisme ou même une

certaine anxiété, traits qui, sans être positifs, accompagnent souvent une haute motivation et aident les enfants des autres milieux à bien réussir en classe.

La littérature américaine fait état de problèmes nombreux associés à la pauvreté: concept de soi négatif, impression d'être marginal, sentiment d'infériorité, manque d'assurance en soi, baisse de motivation, absence d'un désir d'accomplissement de soi, centration sur le présent que l'on vit de façon réaliste, sans trop de joie et fantaisie. Même si peu de données existent sur les milieux québécois, les effets réels des différents facteurs liés à des conditions de vie difficiles, menaçantes pour l'équilibre affectif, pourraient être les mêmes.

10. INCIDENCE SUR LE DEVELOPPEMENT SOCIAL ET LE DEVELOPPEMENT MORAL

Entre six et douze ans, l'enfant devient normalement plus résistant au plan physique et plus sécurisé au plan affectif; en même temps, le développement de son intelligence lui donne une plus grande ouverture aux autres, parce qu'il peut mieux comprendre ce qu'ils pensent et ce qu'ils sentent, même si c'est différent de ce que lui-même pense ou ressent. L'une des principales conséquences de tous ces gains physiques, affectifs et intellectuels est l'agrandissement soudain de l'univers social: l'enfant commence à sortir de sa famille; parce qu'il s'y intéresse davantage, il subit de plus en plus l'influence des autres enfants, de d'autres adultes que ses parents, de l'école, de la télévision et des divers media culturels.

Plusieurs études fournissent des indications qui permettent d'affirmer que les conditions économiques et culturelles ont une grande influence sur les différents aspects de la vie familiale. On a déjà indiqué dans les chapitres précédents comment, en fonction de conditions économiques plus difficiles, les adultes développent, entre autres, des styles d'apprentissage et des modes de communication particuliers. On peut voir une tendance analogue pour la plupart des situations familiales.

Ainsi, au sujet des relations des parents entre eux et des rapports entretenus avec les enfants, on a souvent remarqué que dans les groupes les moins privilégiés socio-économiquement, un certain traditionalisme caractérise la façon de définir les rôles. Par exemple, les parents s'engageraient peu souvent dans des relations amicales l'un envers l'autre; ils auraient peu de loisirs en commun; les tâches revenant à l'un et à l'autre seraient bien démarquées: la mère s'occupe de la vaisselle, du lavage... et elle a la responsabilité des enfants tandis que le père travaille à l'extérieur et s'occupe de l'auto, des réparations matérielles...

Vis-à-vis les enfants, les parents auraient aussi des attitudes particulières: ils seraient plutôt sévères, plutôt distants; ils s'impliqueraient peu dans leurs jeux; ils ne s'engageraient pas souvent dans des conversations intimes et prolongées avec eux... Ces attitudes vis-à-vis les enfants, sont, par ailleurs, indicatives de stratégies éducatives particulières.

En effet, en référence aux styles démocratique et autoritaire, on a fréquemment observé que le style autoritaire était davantage adopté par les parents qui vivaient des conditions de vie difficiles. Mais en contrepartie, on note un certain laisser-faire dans l'application des règles disciplinaires. En effet, même si les règles sont nombreuses et définies strictement, leur application est souvent telle que les enfants apprennent toutes sortes de façons de les contourner. Par exemple, on peut exiger des enfants qu'ils soient polis, mais si cette règle n'est sévèrement appliquée qu'en présence d'étrangers, les enfants ont tôt fait d'adopter à leur guise des comportements polis ou impolis envers les parents eux-mêmes, les voisins, les autres enfants...

En ce qui concerne les valeurs personnelles et les motivations des parents, on constate également que des conditions de vie difficiles ont des effets particuliers. Par exemple, on a plus que dans d'autres conditions tendance à avoir l'habitude de s'adonner à des formes passives de loisirs (écoute plus fréquente de la télévision, achat plus fréquent de journaux ou revues anecdotiques) où les objectifs proposés sont souvent faciles et à court terme; en même temps, on a peu tendance, en dehors des problèmes concrets immédiats, à se fixer des objectifs à long terme. Ainsi, on poursuivrait moins que des gens qui vivent dans de meilleures conditions un haut niveau de réussite personnelle, gagnée au prix d'une grande compétition et d'une anxiété élevée; on valoriserait davantage la débrouillardise et la tolérance à la frustration.

Au chapitre des valeurs morales et des opinions politiques, un certain traditionalisme et un certain conservatisme semblent caractériser ceux qui se trouvent dans des conditions économiques difficiles. Par exemple, ils auraient moins tendance que d'autres à remettre en question les coutumes religieuses. Ils seraient plus réservés face à la sexualité et seraient davantage réticents à certaines formes de libération sexuelle. Au niveau politique et social, leurs opinions feraient une grande place aux besoins d'ordre et de sécurité.

10.1 L'ENFANT ET SA FAMILLE

Bien sûr, même s'il prend une plus grande distance vis-à-vis de sa famille, l'enfant continue malgré tout d'être façonné par le milieu familial. C'est l'âge où, entre autres, il adapte les valeurs de ses parents pour les faire siennes. Mais c'est aussi la période où il cherche la compagnie des enfants de son âge, auprès de qui il trouve beaucoup de support; avec eux, il apprend différents comportements sociaux: le partage, l'établissement de règles volontaires puis l'obéissance à ces règles, les rôles de meneur, de supporteur, de participant...; grâce à cela, il continue à explorer ses possibilités, à parfaire son identification et à développer son image et son estime de soi. L'entrée à l'école le met au contact de certaines des principales valeurs de la société: le travail, la discipline...; il y tient son premier rôle social d'envergure, celui d'un écolier tenu de faire certaines réalisations dans un certain temps et en respectant certaines règles. Par ailleurs, dans ses loisirs, la télévision, les livres, les disques lui apparaissent de plus en plus intéressants et sont pour lui des occasions plus significatives de connaître la société où il vit.

Au cours de cette période où le développement social prend tellement de place, la situation vécue par les enfants des familles connaissant des difficultés économiques est bien différente selon qu'ils vivent dans un

milieu défavorisé relativement homogène ou selon qu'ils sont continuellement en présence d'enfants ayant de meilleures conditions de vie.

Dans le premier cas, lorsque la plupart des familles ont sensiblement le même niveau de vie, on peut croire que le développement social de l'enfant se fait sans problème particulier. Bien sûr, ce qu'il voit à la télévision, au cinéma ou dans les livres, que ce soit au plan des valeurs, de la possession de biens matériels, du type de profession exercée, etc., peut différer passablement de ce qui se passe autour de lui. Au départ cependant, ces sources d'influences affectent très peu l'enfant et ce n'est que petit à petit, au fil des ans, qu'il prendra vraiment conscience des différences entre son milieu et d'autres milieux auxquels il pourra tenter ou non d'avoir accès. Mais pendant l'enfance, ce qui importe c'est l'entourage immédiat. Or, dans la mesure où les différences entre les familles ne sont pas plus grandes qu'ailleurs, dans la mesure où tous les parents ont des comportements analogues, des loisirs comparables, des biens matériels sensiblement équivalents, dans la mesure où tous ses camarades se trouvent dans le même contexte que lui, l'enfant connaît l'épanouissement social typique de tous les enfants de son âge. Il consacre son énergie à comprendre, à assimiler et à reproduire les comportements sociaux et les valeurs morales propres à son milieu, et cela grâce à son contact avec ses parents autant que grâce à ses liens avec ses pairs.

Mais si, par contre, l'entourage de l'enfant est très diversifié et qu'il se compose d'une variété d'enfants vivant dans des conditions plus ou moins favorables, alors celui qui se trouve dans la situation la moins favorable peut rencontrer toutes sortes de problèmes. En effet, la période de six à douze ans est celle où l'enfant peut mieux comprendre, mieux prendre conscience de ce qui se passe autour de lui. Il peut donc voir en quoi il est différent de la majorité des autres enfants qu'il rencontre à l'école ou dans son voisinage: ils n'ont pas les mêmes goûts et les mêmes jouets, n'habitent pas des maisons semblables, n'ont pas les mêmes

relations avec leurs parents... Si on le traite différemment des autres, comme il arrive souvent, il s'en aperçoit. Il découvre que les activités et les intérêts de sa famille ne sont pas nécessairement les mêmes pour les autres familles. Bref, il commence à découvrir que ses habitudes, ses valeurs ou son environnement ne sont pas ceux de tout le monde.

Pour cet enfant, le contact avec une société plus large n'est pas une expérience facile: il lui fait prendre conscience des nombreuses difficultés liées à la situation de sa famille; il l'amène à se sentir à part; il l'oblige à faire certains choix fort complexes en vue de concilier son style de vie habituel avec toutes les possibilités qu'il découvre et avec toutes les demandes qu'on lui fait, surtout à l'école.

10.2 L'ENFANT ET SES PAIRS

Bien que l'enfant de six à douze ans subisse encore très fortement l'influence de ses parents, il éprouve quand même le besoin de se séparer un peu de sa famille: il veut se prouver à lui-même qu'il est capable d'être quelqu'un sans le support de ses parents; il a besoin de rencontrer d'autres personnes auprès de qui se faire valoir.

A cet âge, on voit se former différents types de groupes de jeunes, la plupart du temps composés d'enfants du même âge et du même sexe: petits groupes de deux ou de trois enfants partageant les mêmes jeux, groupes d'enfants plus nombreux s'habillant tous de la même façon, et parfois, vers la fin de l'enfance, amis intimes allant toujours deux par deux. Cette attirance pour les autres sert à l'enfant à combler son besoin d'indépendance vis-à-vis de ses parents. Mais en même temps, le groupe de jeunes sécurise l'enfant: en voyant faire les autres, il apprend qui il est, ce qu'il faut ou ne faut pas tenter; en réalisant ce qu'il a en commun et ce qu'il a de différent d'eux, il en vient à se faire une opinion de lui-même.

De plus, les expériences partagées avec d'autres lui permettent de faire l'apprentissage de la société: il est meneur, arbitre, modèle, conseiller, etc., et l'exercice de tous ces rôles perfectionne son identité sociale.

Au plan social, les enfants qui vivent dans un milieu relativement homogène, même s'ils vivent dans des conditions économiques difficiles, ne connaîtront pas de difficultés de nature différente de celles que l'on retrouve dans des milieux où les conditions de vie sont plus faciles: quelle que soit la classe sociale dont ils proviennent, tous les enfants de six à douze ans cherchent à se regrouper. La situation est cependant tout autre lorsque, dans les relations avec les pairs, des enfants de différentes conditions de vie se retrouvent ensemble, que ce soit à l'école ou ailleurs. Dans ces cas, il est plus risqué que les enfants pauvres vivent un sentiment d'échec social: il se peut qu'on les choisisse moins facilement comme amis et qu'on leur donne moins volontiers des rôles importants à cause des particularités de leurs vêtements, de leur langage ou de leurs attitudes vis-à-vis les tâches intellectuelles ou les performances scolaires, par exemple.

Le risque d'avoir à vivre un tel sentiment d'échec social peut être en grande partie atténué par le fait que l'on peut souvent constater l'existence de différences dans le choix que les enfants font de leurs amis et de leurs modèles, différences liées à des conditions de vie différentes. Ainsi, les enfants qui vivent dans des conditions économiques moins favorables valoriseraient davantage des qualités comme la grandeur, la force ou l'attraction physique, l'habileté manuelle, l'inventivité en situation pratique, le sens du risque..., que des qualités comme la réussite à l'école, la qualité et la facilité de l'expression verbale...

De plus, il est important de tenir compte du fait que les enfants ont souvent plus d'un groupe d'amis: il y a les amis de l'école, par exemple, mais il y a aussi les amis du voisinage, de la rue... Si l'on

considère cette pluralité, on peut penser que la plupart des enfants peuvent réussir à se construire un groupe d'amis où ils trouveront des relations satisfaisantes et valorisantes. L'enfant qui connaît des conditions de vie difficiles trouvera cependant plus facilement un groupe d'appartenance dans son voisinage, où les autres enfants lui ressembleront davantage qu'à l'école. Un tel groupe pourra permettre à l'enfant d'avoir un développement social équilibré.

Cependant, il est certain qu'un enfant qui se construit un groupe d'amis sur des critères autres que des valeurs favorisées à l'école (réussite scolaire, facilité d'expression verbale...), perd une source importante de motivation pour sa vie scolaire. En effet, il est fort probable qu'un enfant qui trouve une satisfaction sociale plus grande dans un groupe d'amis du voisinage, entre autres parce qu'à l'école il est moins valorisé par les autres enfants, risque d'être plus "étranger" à l'école. De plus, si l'on tient compte des différences, même si elles sont minimes, dans le développement cognitif, il y a un risque qu'à l'école l'enfant participe à un groupe peu stimulant pour sa vie scolaire (enfants connaissant plus d'échecs, enfants moins motivés...).

La fréquentation de l'école est l'un des évènements nouveaux les plus marquants de cette période de six à douze ans. L'école est l'un des principaux instruments de transmission de l'héritage culturel, l'un des lieux où l'enfant peut se donner des moyens intellectuels, affectifs et sociaux de profiter de la culture. C'est aussi l'endroit où il rencontre d'autres adultes que ses parents et d'autres enfants que ceux de son voisinage; ces rencontres constituent une stimulation pour tout le processus de socialisation.

Au moment de son entrée à l'école, l'enfant, quelles que soient les conditions de vie de sa famille, découvre un univers nouveau et arbitraire: l'école a ses objectifs propres (apprentissages spécifiques de lecture, écriture, raisonnement...) et son mode de fonctionnement propre (travail en

groupe, évaluation du travail, règles disciplinaires...). Face à ce nouvel univers déjà structuré, l'enfant doit s'adapter. Ce processus d'adaptation qui se réalise assez rapidement pour la plupart des enfants, dépend de plusieurs facteurs auxquels on a déjà fait allusion (support des parents, encouragement, réussite dans les apprentissages). Ce processus conduira l'enfant à accepter les objectifs de l'école et les modalités retenues pour les atteindre. Jusqu'à un certain point, on peut dire que ce processus d'adaptation sera d'autant plus réussi que l'enfant fera siens et intériorisera les objectifs de l'école. Par ailleurs, cette intériorisation sera d'autant plus facile que l'école s'adaptera, elle aussi, à ses différentes clientèles.

Or, cette adaptation s'avère plus difficile et moins satisfaisante pour les enfants des familles ayant des conditions de vie défavorables. Les paragraphes précédents ont fait état de plusieurs sources de problèmes, tant au plan physique qu'aux plans cognitif et affectif. Les difficultés de ces enfants sont, en outre, souvent amplifiées par certains préjugés. Souvent, on s'attend tellement à des problèmes qu'on remarque et qu'on grossit des troubles auxquels on fait moins attention quand ils surviennent dans d'autres milieux. Bien plus, le simple fait de croire qu'un problème est imminent et l'attitude que cette croyance engendre contribuent très souvent à créer le problème ou à le rendre plus aigu. D'autres difficultés sont plutôt relatives au développement social et correspondent au fait que le milieu familial et l'environnement sont moins susceptibles de faciliter l'intériorisation, par l'enfant, des objectifs de l'école.

Pour l'enfant, se socialiser c'est entrer en contact avec diverses personnes pour les influencer et se laisser influencer par elles: les enfants de son âge, les enfants plus vieux, les adultes du voisinage et ses parents vont donc avoir sur le développement de sa personnalité, de sa motivation, de ses aspirations, une influence marquante.

Dans les familles qui vivent une situation économique difficile, on a observé que les parents valorisent l'éducation et souhaitent que leurs enfants y aient le plus possible accès. Cependant, ils n'en font peut-être pas une question aussi cruciale qu'ailleurs parce qu'eux-mêmes ont souvent l'impression d'avoir réussi leur vie même s'ils n'ont pas une scolarisation très poussée et même s'ils n'ont pas terminé leur secondaire ou fréquenté le collège et l'université. C'est aussi parce que le genre de travail qu'ils font ou le genre de loisirs qu'ils choisissent impliquent peu la maîtrise des connaissances ou des habiletés développées à l'école. De plus, comme leur attention est surtout centrée sur les événements actuels, ils ont peu tendance à planifier un avenir à long terme; ils sont souvent hésitants à croire que les succès futurs dépendent vraiment des actions qu'ils peuvent poser dans le présent et ont tendance à s'en remettre à la chance, au destin ou à la nature pour obtenir, pour eux-mêmes comme pour les enfants, des conditions plus favorables.

Ainsi, au delà d'un certain intérêt qu'ils accordent par principe à l'école et à la scolarisation de leurs enfants, ces parents peuvent ne pas ressentir quotidiennement l'importance de la réussite scolaire. En conséquence, ils s'impliquent relativement peu dans l'administration de l'école (par le biais des comités de parents, par exemple) et ont avec les enseignants des contacts moins suivis. Ils sont moins enclins à tenir leurs connaissances à jour et, avec l'évolution des programmes scolaires, ils peuvent rapidement ne plus être en mesure d'aider leur enfant, surtout en mathématiques. Faute d'habiletés et faute d'intérêt, ils donnent moins de stimulations à l'enfant, moins d'encouragement à bien travailler et moins de félicitations pour un bon rendement. Bien plus, certains pourraient même exiger de l'enfant qu'il exécute d'autres tâches, à la maison surtout, souvent au détriment de la réalisation de son travail scolaire; ainsi on semble le prendre plus au sérieux lorsqu'il travaille à la maison.

En conséquence, l'enfant, parce qu'il reçoit peu de support et peu d'encouragement pour réaliser ses activités scolaires, a plus de difficultés à élaborer et à maintenir une motivation élevée pour la réussite à l'école. Si de plus, comme cela est fréquent, son expérience à l'école n'est pas toujours heureuse, le malaise et l'insatisfaction s'ajoutent pour l'inciter à toujours rechercher à l'extérieur du contexte scolaire, entre autres auprès des amis de son voisinage, ses sources de satisfaction les plus importantes.

Progressivement, à mesure que l'enfant approche de douze ans, l'effet de ces différents facteurs se cumule. L'enfant devient de plus en plus mécontent de son expérience scolaire et il peut même développer une certaine intolérance vis-à-vis tout ce qu'il trouve à l'école: les normes de politesse, de ponctualité, d'ordre... l'impatientent de plus en plus. Dans la mesure où l'enfant n'arrive pas à bien s'adapter à l'école au point d'y vivre une situation satisfaisante et qu'il connaît fréquemment des échecs, il est plus sain pour lui de ne pas lier son avenir à sa réussite scolaire: il serait fort décourageant de croire que tout l'avenir dépend du succès académique quand on en a peu; mieux vaut alors se dire qu'on réussira bien sans cela.

Et cette impression de réussite en dehors de l'école est justifiée dans une certaine mesure, au moins du point de vue de l'enfant, car, pour lui, ses parents et les autres adultes de son milieu ne donnent pas l'impression d'avoir complètement raté leur vie. Il peut donc faire comme eux. De la sorte, il s'habitue à ne pas penser pour lui-même à une éducation prolongée.

CONCLUSION

Dans les pages qui précèdent, on a essayé d'indiquer quelles étaient les principales caractéristiques du développement de l'enfant durant la période de six à douze ans; on a aussi tenté de montrer comment ce développement, tout en étant un processus biologique de maturation, est aussi, en grande partie, un processus continuel d'adaptation.

De la sorte, on a fait état de certaines particularités d'adaptation que les enfants qui vivent dans des conditions économiques et culturelles défavorables sont amenés à développer. On a ainsi tenté de montrer que, dans la plupart des cas, les enfants ont les capacités pour se développer de façon équilibrée. On a cependant souligné que, même si ce développement est équilibré, il y a de plus grands risques qu'il le soit moins à mesure que les conditions de vie, en comparaison de celles dans lesquelles vivent les autres enfants du milieu, sont moins favorables.

Par ailleurs, on a aussi insisté sur le fait qu'il y a, en moyenne, de légers écarts dans le développement intellectuel qui sont associés à des conditions de vie difficiles. Dans un milieu relativement homogène, ces écarts seraient presque imperceptibles. Toutefois, lorsqu'un enfant vit dans un milieu où, en comparaison des autres enfants, il est plus défavorisé, les risques sont grands que l'enfant connaisse différentes difficultés de développement, particulièrement en milieu scolaire. Il apparaît dès lors fondamental que l'école n'accentue pas ces écarts légers et que l'enseignant comprenne les particularités de cet enfant et qu'il adapte, en conséquence, ses interventions.

Enfin, il est important de rappeler que les conditions de vie déterminent aussi en grande partie le projet de vie qu'un enfant commence à se construire dans l'enfance. Ainsi, même si un enfant se développe de

façon équilibrée, il est certain que, dans un milieu de vie relativement moins favorisé, l'enfant risque, beaucoup plus que dans d'autres contextes, de se construire un projet de vie qui n'intègre pas la possibilité de poursuivre une scolarité prolongée. Face à ce problème, qui est au coeur de la question de l'inégalité des chances en éducation, l'enseignant a aussi un rôle déterminant à jouer. Il doit arriver à faire en sorte, non seulement que l'enfant apprenne, mais aussi et surtout qu'il ait le goût d'apprendre et qu'il en soit heureux.

BIBLIOGRAPHIE

BEE, H. (1974). Social issues in developmental psychology. New York: Harper Row.

BEHRENS, H.D., MAYNARD, D. (1972). The changing child. London: Scott Foresman.

BELANGER, M. (1977). L'expérience américaine dans l'éducation des enfants de milieux défavorisés: les leçons qu'on peut en tirer pour le Québec. Pédagogie ouverte, octobre 1977, 6-17.

BERGERON, M. (1973). Le développement psychologique de l'enfant. Paris: Presses universitaires de France.

BERNARD, H.W. (1975). Human development in western culture. Boston: Allyn and Bacon.

BROPHY, J.E. (1977). Child development and socialization. Chicago: Science Research Associates.

CAOUETTE, C.E., BOURDEAU, G. (1976). Recherches sur la psychologie de l'enfant de milieu défavorisé. Montréal: Conseil scolaire de l'île de Montréal.

DELISLE, R. (1979). Cahier de documentation. Québec: Ministère de l'Education, Direction générale des Réseaux.

DELISLE, R. (1979). Les traits des enfants de milieux socio-économiquement faibles. Québec: Ministère de l'Education, Direction générale des Réseaux.

DELISLE, R. (1979). Un diagnostic québécois. Québec: Ministère de l'Education, Direction générale des Réseaux.

DEPATIE,R., LEFEBVRE, Y., PARENT, C. (1974). Rapport sur les zones défavorisées de l'île de Montréal. Montréal: Conseil scolaire de l'île de Montréal.

ERIKSON, E.H. (1966). Enfance et société. Neuchâtel, Suis.: Delachaux et Niestlé.

GAUTHIER, Y., RICHER, S. (1977). L'activité symbolique et l'apprentissage scolaire en milieu favorisé et défavorisé. Montréal: Presses de l'université de Montréal.

GESELL, A. (1949). L'enfant de 5 à 10 ans. Paris: Presses universitaires de France.

GOUVERNEMENT DU CANADA (1971). La pauvreté au Canada. Rapport du comité spécial du sénat. Ottawa: Imprimeur de la Reine.

GRATIOT-ALPHANDERY, H., ZAZZO, R. (1970). Traité de psychologie de l'enfant; tomes I à V. Paris: Presses universitaires de France.

HORN, T.D. (1970). Readings for the disadvantaged, problems of linguistically different learners. New York: Harcourt, Brace and world.

JERSILD, A.T., TELFORD, C.W., SAWREY, J.M. (1975). Child psychology. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

JOHNSON, K.R. (1970). Teaching the culturally disadvantaged. California: Science Research Associates.

LAUTREY, J. (1980). Classe sociale, milieu familial, intelligence. Paris: Presses universitaires de France.

MUNSINGER, H. (1971). Fundamentals of child development. New York: Holt, Rinehart and Winston.

MUSSEN, P.H., CONGER, J.J., KAGAN, J. (1974). Child development and personality. New York: Harper Row.

PAPALIA, D.E., OLDS, S.W. (1979). A child's world. New York: McGraw-Hill.

PIAGET, J. (1964). Six études de psychologie. Paris: Gonthier.

PIAGET, J., INHELDER, B. (1966). La psychologie de l'enfant. Paris: Presses universitaires de France.

RIESSMAN, F. (1962). The culturally deprived child. New York: Harper Row.

ROGERS, D. (1977). Child psychology. Monterey: Brooks-Cole.

SARNOFF, C. (1976). Latency. New York: Aronson.

SCHLESINGER, B. (1972). What about poverty in Canada. Toronto: The Governing Council of the University of Toronto.

STENDLER-LAVATELLI, C., STENDLER, F. (1972). Readings in child behavior and development. New York: Harcourt, Broce, Jovanovich.

SURAN, B.G., RIZZO, J.V. (1979). Special children: an integrative approach. London: Scott Foresman.

VAN OSBOL, W.R., SHANE, D.G. (1974). An introduction to exceptional children. Dubrique: W.C. Brown.

VOIZOT, B. (1973). Le développement intellectuel chez l'enfant. Paris: Armand Colin.

WATSON, R.I., LINDGREN, H.C. (1973). Psychology of the child. New York: John Wiley and Sons.

WHITE HURST, G.J., VASTA, R. (1977). Child behavior. Boston: Houghton Mifflin.

WILLIAMS, N. (1974). Le développement de l'enfant. Paris: Fleurus.

Achevé d'imprimer à
Québec en décembre 1981, sur
les presses du Service des impressions en régie
du Ministère des Communications
du Québec